



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Mona Iren Brenna

Angst og tilpasset opplæring:

*Hva kan lærere gjøre for å tilpasse opplæringen for
elever med angst?*

Angst and Adapted Education:

*How Can Teachers Modify Education For Pupils
Suffering From Anxiety?*

Master i tilpasset opplæring

2016

Forord

Denne oppgaven har gitt meg mange våkenetter, mange tunge stunder, mye frustrasjon, mange tårer, overveldende empati, mye lærdom, spenning og ikke minst et dypt innblikk i det innerste indre på mennesker som har hatt en helt annen skolehverdag enn meg selv.

Jeg har de siste 15 årene hatt en egen «omsorg» for elever som ikke har passet inn i skolens vanlige ramme. Jeg har sett hvordan skolehverdagen har vært vanskelig og til tider uoverkommelig for enkelte elever. Årsakene har vært sammensatte og elevene eller lærerne har ikke alltid selv forstått hva som har gjort hverdagen så utfordrende.

Jeg har igjennom litteraturen, samtalene med intervjuobjektene i denne masteroppgaven og teorien jeg har lest for å skrive denne oppgaven, tilegnet meg mye kunnskap om hvordan det er å leve med angst. Dette har hjulpet meg til å få et annet helhetsbilde av en utfordrende hverdag og til å se mulighetene til å gi disse en bedre skolehverdag.

Først og fremst en stor takk til Høgskolen i Hedmark for all velvilje i denne lange prosessen det har vært for meg å få skrevet denne oppgaven. En ekstra takk til mine veiledere Ola Johan Sjøbakken og Kari Ness for raske, konstruktive og gode tilbakemeldinger, støtte og tålmodighet. Tusen takk til informantene som har latt meg åpne dører til sine innerste rom, som har gitt meg en forståelse for hvordan skolehverdagen kan oppfattes som et sant lite helvete og som har latt meg både gråte og le sammen med dem. En stor takk til mine venner, mann og mine barn som har vist forståelse for at jeg til tider har vært oppløst i tårer, sint, frustrert, fortvilet, lat, egoistisk og at de har sørget for at jeg har hatt et liv verdt å leve ved siden av oppgaveskrivingen.

Flisa, mai 2016

Mona Iren Brenna

«Vi skal gi tulipanen et så
gunstig miljø at den blir
så stor, vakker og
velutviklet som den
overhodet har muligheter
for å bli, men den skal
ikke tringes til å bli en
rose».

August W. F. Fröbel



Innhold

Forord	2
Innhold	4
1. Innledning.....	6
1.1 Tema og bakgrunn.....	6
1.2 Studiens formål	7
1.3 Disposisjon.....	7
2. Teori	9
2.1. Definisjon av angst	9
2.2 Ulike typer angst.....	12
2.2.1 Generalisert angstlidelse	12
2.2.2 Panikklidelse	13
2.2.3 Fobier.....	13
2.2.4 Tvangslidelser	14
2.2.5 Posttraumatisk stresslidelse	15
2.4 Årsaker til angst.....	17
2.5 Tilpasset opplæring	18
2.6 Abraham Maslow – Den humanistiske psykologi.....	20
2.7 John Allan Clinton Hattie	23
2.8 Thomas Nordahl	25
3. Metode og egen undersøkelse	27
3.1 Valg av metode.....	27
3.2 Målet for undersøkelsen	31
3.3 Operasjonalisering.....	32
3.4 Utvalgte kvalitative metoder.....	33
3.5 Gjennomføringen av forskningen.....	35
3.6 Validitet	36

3.7 Reliabilitet.....	37
3.8 Forskningsetikk.....	38
4 Presentasjon og drøfting av resultater	40
5 Oppsummering og konklusjon	79
Videre forskning.....	85
Litteraturliste	86
Norsk sammendrag.....	90
English abstract	92
Vedlegg 1,	94
Informasjonsskriv til lærerne	94
Vedlegg 2,	96
Samtykke til deltakelse i studien	96
Vedlegg 3,	97
Intervjuguide, spørsmål til lærerne	97
Vedlegg 4	101
Informasjonsskriv til elever med foresatte	101
Vedlegg 6,	104
Intervjuguide, spørsmål til elevene	104

1. Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

«Angst og depresjon er en av de hyppigste lidelsene i barne- og ungdomsårene» (Mathiesen, Karevold & Knudsen, 2009, s.17).

Om de (lærerne) ser hvordan jeg har det, vet jeg ikke, men jeg vil tro at de ser at jeg ikke trives...Men det er aldri noen som tar det opp med meg, og det hadde jeg faktisk trengt – at noen på en eller annen måte hadde vist at de ser hvordan jeg har det, og brydd seg om det (gutt, 10. kl.).(Lund, 2004, s.65).

«...men noen ganger tenker jeg at de bare får sitte der til de en dag kjeder seg så mye at de kommer ut av skallet (lærer, 10. kl.)» (Lund, 2004, s. 33).

Disse utsagnene er karakteristiske for hva jeg har vært opptatt av i mange år, viktigheten av å fange opp signalene fra elevene og gjøre en forskjell, slik at disse elevene vil trives og få en innholdsrik og lærerik skolehverdag.

Min fagbakgrunn er førskolelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk, sosialpedagogikk, tegnspråk og veiledningspedagogikk. I forhold til realkompetanse er min bakgrunn 4 år med 6 åringene i 6 års barnehage, 8 år som kontaktlærer for 1. trinn. De siste 10 årene har jeg vært ansatt som spesialpedagog og koordinator i grunnskolen. I skrivende stund jobber jeg som kontaktlærer for kommunens inntaksklasse med fremmedspråklige elever.

I løpet av disse årene har jeg truffet mange barn med angst. Mange av disse har jeg forsøkt å kjempe en kamp for om tilpasset opplæring. Hvor mange ganger jeg har møtt motgang med argumenter som særbehandling, bortskjemt, sy puter under armene på og så videre fra andre kollegaer, har jeg ikke telling på. Denne frustrasjonen gjennom mange år, samt boka: Hun sitter jo bare der! (Lund, 2004) har gitt meg inspirasjon til å skrive denne oppgaven.

1.2 Studiens formål

Formålet med dette studiet er å få et innblikk i elevenes og lærernes forståelse av begrepet angst, samt hvordan de har opplevd sin hverdag med ulike utfordringer. Hvilke tanker de i ettertid har gjort seg om hva som var bra og hva som kunne vært gjort bedre og annerledes for å lette deres hverdag, eventuelt hva de selv kunne gjort annerledes.

Gjennom intervjuene håper jeg å komme inn under huden på intervjuobjektene, slik at jeg fanger opp deres tanker, holdninger og meninger om angst og de utfordringene det er å leve med dette til daglig. Ut i fra dette har jeg valgt følgende problemstilling:

Hva kan lærere gjøre for å tilpasse opplæringen for elever med angst?

1.3 Disposisjon

I det første kapittelet er bakgrunnen for oppgaven beskrevet, problemstillingen er presisert og innholdet i de andre kapitlene presentert.

I kapittel to gjør jeg rede for aktuell teori som jeg vil benytte til drøftingsarbeidet senere i oppgaven. Teorien til John Hattie (2009) og Thomas Nordahl (2006) viser hvor viktig relasjoner er for elevers læringsutbytte. Teorikapitlet tar for seg tanker om at individet må forstås utfra en sammenheng og settes i et sosiokulturelt perspektiv. I tillegg har jeg tatt med relevant teori om angst og hvilke undergrupper vi her opererer med. Aktuell teori om tilpasset opplæring og hva som ligger i forståelsen av begrepet. Til slutt litt om Maslows (Halse, 1990) teori om utvikling og læring knyttet opp mot tilpasset opplæring. Sentralt her er Maslows (Halse, 1990) oppfatning av den nærmeste utviklingssone, hans teori om trygghet og anerkjennelse hos barn, samt den viktige rollen han tiller sosial tilknytning.

I kapittel tre presenteres metoder og fremgangsmåter i egen forskning. I denne oppgaven blir kvalitativ forskning benyttet, med ulike observasjonsmetoder. Her beskrives hvordan utvalget

er gjort og gjennomføringen av datainnsamlingen. I tillegg blir begrepene validitet og reliabilitet diskutert.

I kapittel fire presenteres resultatet av den kvalitative undersøkelsen, samt et utvalg fra observasjonene. Dette er så sammenfattet og drøftet opp mot de teorier som er presentert i kapittel to.

I kapittel fem presenteres en oppsummering av oppgaven med konklusjoner.

2. Teori

I dette kapittelet tar jeg for meg ulike teori som jeg vil bruke til analysearbeidet senere i oppgaven. Dette for at leseren skal få en dypere innsikt i begrepene som blir brukt. Jeg har tatt med teori om angst og tilpasset opplæring da dette er hovedområdene i dette studiet. Jeg har også tatt med litt om John Hattie (2009) da han er en meget kjent forsker som har forsket på mange av de områdene jeg kommer innom i denne oppgaven, litt om Thomas Nordahl (2006) da han også har forskning som er relevant for områdene i oppgaven og litt om Abraham Maslow (Halse, 1990) og hans ulike utviklingstrinn.

Når man vet hvor mange som utvikler angstlidelser i barne- og ungdomsårene er det naturlig å se på hvordan skolehverdagen forløper seg for disse elevene. Hvordan deres angstlidelse påvirker deres skolehverdag og hvordan deres læringsutbytte blir. Flere faktorer kan spille inn for disse elevene i skolehverdagen som avgjør hvordan deres hverdag blir. Barn og unge med angstlidelser kan ofte være mer sårbare enn andre elever (Bru, 2011) og derfor trenger disse elevene ofte større grad av oppfølging, tilrettelegging og tilpasning.

2.1. Definisjon av angst

I denne delen av oppgaven tar jeg for meg ulike definisjoner av begrepet angst og ulike undergrupper. Dette fordi angst er et begrep som ofte brukes i dagligdagse situasjoner. Man tenker ikke alltid over hva det egentlig betyr da man bruker det i hverdagen. Begrepet angst har med andre ord blitt et mindre alvorlig begrep, og ofte misbrukes begrepet i sammenheng med andre følelser som omhandler for eksempel vanlig redsel og engangssituasjoner av frykt. Det er derfor viktig for leserens forståelse av angst at man får en grundig innføring i begrepet, omfang og eventuell behandling, slik at leseren har den samme forståelsen av begrepet som meg.

Angst kan også være en sunn og nødvendig reaksjon når noe oppleves som farlig, og er en naturlig del av vårt følelsesliv ved siden av andre følelser.

Søren Kierkegaard har sagt følgende om angst: « Skulle nogen mene at det er det store hos ham, at han aldri har været angst, da skal jeg med glæde innvie ham i min forklaring, at det kommer derav, at han er meget aandløs» (referert i Berg, 2005, s. 149).

I følge Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) skal opplæringen gjøre elevene i stand til å ta del i det øvrige samfunnet:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi. (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3)

For at elever med vansker som angst skal få en slik fungerende opplæring, må skolen ha kvalifiserte ansatte, oppdage problemene tidlig, fokusere på forebyggende tiltak for at disse elevene skal få en best mulig læringssituasjon.

«Redsel eller angst er nervesystemets reaksjon på farer- et signal som advarer oss, øker vår beredskap og setter i gang forsvarsreaksjoner mot det som truer. Slik sett er redsel og angst en nødvendig biologisk funksjon som hjelper oss å overleve» (Berg, 2005, s.149).

I boka, *Barn og Rädsla* (2009) bruker Maare Tamm ordet «rädsla» på en måte som jeg vil oversette til angst på norsk. Hun hevder at angst er en vanlig følelse som følger mennesket gjennom hele livet og som på en positiv måte hjelper mennesket til å forutse farer. Negativt sett plager dette mennesket. Angsten finnes i alle aldre, selv om det vi er redd for endrer seg fra småbarn, skolebarn, tenåringer og til voksne.

Når det gjelder barns angst sier hun at det virker som om de følger en kronologisk ordning. Hun hevder at ved 2 – 3 års alderen oppstår nattlig angst, redd for mørket, spøkelser og troll.

Ved barnehagealder oppstår de første fobiene som uttrykkes som angst for visse dyr og insekter. Ved 5 – 6 års alderen kommer angsten for døden. Fra skolealderen og framover utvikles barns angst for ulike ting i raskt tempo. Nå begynner barn og bli redd for ulykker, krig og katastrofer. De kan også være redd for naturkrefter som torden, storm og oversvømmelser. Etter hvert dukker også den sosiale angsten opp. Barn kan være redd for situasjoner der de opplever seg selv som gransket eller vurdert av andre (Tamm, 2009). Denne type angst kommer innunder det vi vil kalle for normalangst. Angst er noe alle opplever i større eller mindre grad i løpet av livet. Dette vil variere fra menneske til menneske. Når denne angsten ikke opptrer i samsvar med det som utløser, men er sterkt overdrevet, snakker vi om avvikende angst (Haugen, 2008).

Andre forfattere som Snoek bruker denne betegnelse: « Frykt er et naturlig beskyttelsesfenomen der kroppen gir oss melding om å være på vakt for fare. Når frykten oppstår tilsynelatende uten grunn, kaller vi den angst» (Snoek, 2002, s.151).

Orval Hobert Mowrer sier i sin teori at angsten har to steg. Først er du redd for noe, så unnviker du, for så å bli enda mer redd for det du opprinnelig var redd for. Behandling av angst går derfor ut på å snu denne utviklingen, det vil si slutte med å unngå det man er redd for. Denne type behandling kom på 40- tallet, en atferdsterapi, som var etterkommeren av samtaleterapi. Denne terapien kaller vi i dag for eksponeringsterapi. «Angst krever aktiv handling, mer enn behandling»(Moxnes, 2009).

Moxnes deler inn i tre trinn når det kommer til behandling:

1. erkjenne og akseptere angsten sin
2. studere og reflektere over angsten sin og bli kjent med den
3. være aktiv – ikke passiv – når man får den (Moxnes, 2009, s.116).

Angst defineres av Folkehelseinstituttet som når «...barnet viser engstelse som er atypisk for alderen, oppleves skremmende intens, forårsaker mye ubehag og påvirker barnets funksjon hjemme, på skolen og/eller blant venner» (Mathiesen et al. 2009,s.17)

2.2 Ulike typer angst

Ulike forfattere deler inn angstbegrepet i flere undergrupper, Folkehelseinstituttet skiller mellom 5 hovedtyper av angstlidelser. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i disse fem kategoriene: generalisert angstlidelser, panikklidelser, fobier, tvangslidelser og posttraumatisk stresslidelse.(Folkehelseinstituttet, 2015) Fobier og panikklidelse møter vi hos informantene i denne oppgaven. Jeg har valgt å ta med teori om de andre kategoriene i tillegg for å vise utbredelsen av angst og for at leseren skal få en bedre innsikt i forståelsen av begrepet.

2.2.1 Generalisert angstlidelser

Det er en tilstand som omfatter mer enn ett område. Barnet eller den unge er ofte overopptatt over at ting skal gjøres på den riktige måten, små feil kan oppfattes som total fiasko. (Morris & March, 2004). Angsten er ikke varig knyttet til spesifikke situasjoner eller gjenstander. Tilstanden kjennetegnes ved vedvarende rastløshet, sterk spenning, uro og bekymringer, samt somatiske symptomer som skjelving og svimmelhet. Det er ofte hendelser eller ting fra dagliglivet som blir gjenstand for overdreven angst. Tilstanden må ha vart i minst 6 måneder for å få denne diagnosen (Folkehelseinstituttet, 2015).

Ifølge Paul Moxnes (2009) er det ikke noe konkret anfall man kan øve seg på for å mestre når det gjelder generalisert angstlidelse. Han sier allikevel at trene, danse og svette er gode hjelpemidler mot generalisert angst og at nervene kan bli snillere etterpå.

2.2.2 Panikklidelse

Ved panikklidelse kommer angsten brått og uten forvarsel. Man kan oppleve pustevansker og kvelningsfornemmelser, hjerteklapp, svetting, økt eller uregelmessig hjerterefrekvens, skjelving, smerter i brystet, kvalme, nummenhet, svimmelhet, følelse av å skulle besvime og dødsangst (Folkehelseinstituttet, 2015).

Paul Moxnes (2009) hevder at eksponeringsterapi ofte er førstevalget for å overkomme angst, men ved panikkangst er det vanskelig å vite hvilken situasjon man skal øve seg på å gå inn i. Treningen her er å hyperventilere til man føler seg svimmel, løpe til man får hjertebank osv. Dette er ikke helbredende, men kan være nyttig i et behandlingsopplegg. «Mestring av panikkangst betyr derfor som oftest ikke at du lærer å unngå den, men at du lærer og hankses med den, utstå den, tåle den» (Moxnes, 2009, s. 125).

2.2.3 Fobier

Fobier er en intens og irrasjonell redsel for bestemte situasjoner, aktiviteter eller gjenstander som man ønsker å unngå for enhver pris. Fobier kan deles inn i tre undergrupper.

Sosial fobi - Redd for omgang med andre mennesker, enten i mengder, bestemte grupper eller bestemte situasjoner.

Spesifikke fobier - Redsel for helt bestemte gjenstander eller situasjoner, som for eksempel edderkopper, slanger, mørket, hunder, høyder, vann, flyreiser etc.(Appleton, 2008).

Agorafobi - kommer fra Latin agorafobi, fra gammelgresk *ἀγορά* (Agora, samling av folk eller sted å samle). Redsel for å forlate hjemmet eller å begi seg ut på ukjente områder som personen oppfatter som usikre, spesielt åpne plasser og steder med mange mennesker.

Fobier kureres som oftest med eksponering av det man er redd for. Ved gjentatte møter lærer man å kontrollere sin angst og til slutt overvinne den. Det kan for eksempel begynne med og

bare si til seg selv at man ikke er redd, videre til å se på bilder, for så å se for eksempel frosken levende, for til slutt å klappe og holde den. Dette kalles for eksponeringsterapi.

Spesifikke fobier kan kureres i løpet av kort tid, noen hevder til og med på en dag. Dette gjelder ikke sosial angst. Sosial angst er omtrent som å være allergisk mot mennesker, ikke som å være sjenert. Mange som sliter med sosial angst vegrer seg for å møte andres blikk, de unngår øyekontakt og fester blikket på ting eller bare rett ut i luften. I følge kognitive forskere gjør mennesker med sosial angst de to samme feilene som mennesker med panikkangst gjør. De overdriver sannsynligheten for at noe kommer til å skje og de overdriver konsekvensene som eventuelt kan skje. En måte å behandle sosial angst på er den samme som for panikkangst, man lærer seg å få nye automatiske tanker. Noen har god nytte av medisiner for sosial angst (Moxnes, 2009).

Kirsten Flaten hevder at sosial angst kan være nyttig når den befinner seg på et nivå som ofte karakteriseres som « litt sjenert». Hun sier videre at den hjelper oss til å bli flinkere sosialt og bedre i stand til å møte de sosiale settingene vi må forholde oss til i løpet av oppveksten (Flaten, 2010).

2.2.4 Tvangslidelser

Tvangslidelser deles inn i to grupper:

Tvangstanker – Tanker forbundet med angstforestillinger, for eksempel kan tvangstanker være at det finnes bakterier overalt, som igjen kan føre til tvangshandlinger som at man må vaske seg på hendene hele tiden.

Tvangshandlinger – En handling personen som lider av dette må utføre mange ganger om dagen, for eksempel sjekke at alle vinduene i huset er lukket før man går ut av huset.

Tvangstanker og tvangshandlinger opptrer ofte sammen, men kan også opptre alene hos noen pasienter.

Mange holder lidelsene hemmelig, også overfor sin lege. I dag mener mange psykologer at tvangslidelser mest sannsynlig er forankret i biologi. Hvis dette stemmer, er ikke tvangslidelse en psykologisk lidelse, men en biologisk lidelse. Medisiner som antidepressiva og Selektive serotoninreopptakshemmere, også kalt SSRI- preparater, blir som oftest brukt. I Sverige har man på de mest ekstreme tilfellene brukt hjernekirurgi siden 1970-tallet. Dette er derimot en omstridt behandlingsmåte (Moxnes, 2009).

2.2.5 Posttraumatisk stresslidelse

Posttraumatisk stresslidelse (PTSD) oppstår ofte som er reaksjon på noe en person har opplevd som ekstremt skremmende eller smertefull. Dette kan være en hendelse som innebærer en trussel om død for en selv eller andre, eller mot ens egen eller andres fysiske, seksuelle eller psykiske integritet. Eksempler er alvorlige hendelser som ulykker, voldtekt, katastrofer osv. Redselen oppleves som overveldende og personen klarer ikke å mestre situasjonen. Den opprinnelige skrekkopplevelsen dukker opp igjen som «flashbacks» eller mareritt. Andre symptomer er sinne, søvnproblemer, anspenhet, skvettenhet og unnvikelse av alt som kan minne om den traumatiske skrekkopplevelsen (Folkehelseinstituttet, 2015).

Det er vanlig blant barn eller unge som lider av PTSD at de opplever uvanlige og fragmenterte gjenopplevelser av den traumatiske hendelsen (Raundalen & Schults, 2006).

Alle har vi vel hørt uttrykket, «What doesn't kill you, makes you stronger», og i noen tilfeller er det slik med traumer viser forskningen, at ikke alle traumer fører til posttraumatisk stresslidelse, men at noen fører til posttraumatisk vekst. Mange med posttraumatisk stresslidelse har god nytte av samtaler, det å snakke ut, være åpen om hva som har hendt og ikke benekte det. Andre blir bedre av og ikke snakke (Moxnes, 2009).

2.3 Forekomst

Forskningsresultatene om angstlidelser og utbredelse i Norge, Europa og USA, spriker noe. Allikevel virker det som om hver fjerde til femte person i befolkningen opplever en angstlidelse i løpet av livet. Samtidig viser undersøkelser at hver tiende person til enhver tid har en angstlidelse. De vanligste typene er spesifikk og sosial fobi, som rammer omtrent 10 prosent i løpet av livet. Av de som rammes av disse to fobiene, opplever ikke alle sin tilstand som veldig alvorlig. De gjennomgående angstlidelsene som regnes som mer alvorlig er ikke like vanlige. I løpet av livet har cirka 1 prosent tvangslidelser, cirka 3 prosent panikklidelser, cirka 4 prosent generalisert angstlidelser og cirka 5 prosent en posttraumatisk stresslidelse. Forekomsten av posttraumatisk stresslidelse er høyest blant flyktinger enn i resten av befolkningen (Folkehelseinstituttet, 2015).

Undersøkelser viser at i de fleste land utvikler mellom 10 og 17 prosent av alle barn en angstlidelse som er så alvorlig at den påvirker evnen til å fungere normalt i hverdagen, hjemme og på skolen (Gerlach, 2008). Gerlach (2008) så vel som Folkehelseinstituttet (2015) hevder at mesteparten av disse barna vil ha andre problemer eller slite med mer enn en type angst. Folkehelseinstituttet (2015) hevder også at det er en nær sammenheng mellom angst og depresjon. De hevder videre at særlig generalisert angstlidelse er beslektet med depresjon, både med hensyn til symptomer og samvariasjon.

Utbredelsen blant barn er omtrent det samme som for resten av Europa i følge Folkehelseinstituttet (2015). De hevder at mellom 20 og 25 prosent av befolkningen vil oppleve angst i løpet av livet. Blant barn og unge i Norge som utvikler psykiske plager som innvirker på deres funksjonsnivå er prosenten på 8. De hevder også at cirka 10 prosent av befolkningen til enhver tid har angst (Folkehelseinstituttet, 2015).

Sommerschild & Grønholt (1994) skriver at angst er en av de få psykiske lidelsene som har jevn fordeling mellom kjønnene i barneårene. I ungdomstiden og senere forekommer angst hyppigst hos kvinner.

2.4 Årsaker til angst

I følge Folkehelseinstituttet (2015) er genetisk disposisjon en viktig årsak til angstlidelser. De hevder videre at gener betyr nesten like mye som alle miljøfaktorene til sammen. For å forbygge angstlidelser hevder de at en trygg oppvekst med trygg tilknytning til omsorgspersonene kan være en viktig beskyttelse mot angst. Enkeltopplevelser med ekstrem frykt kan gi varige angstproblemer. Manglende mestringsfølelse og daglig stress gir også økt risiko for å utvikle angstlidelser. Trygge og nære vennskapsforhold beskytter mot angstlidelser (Folkehelseinstituttet, 2015).

Når man snakker om ulike årsaker til angst, antar man at barn blir født med ulike grader av usikkerhet og engstelse. I denne oppgaven kommer jeg innom tre av angstgruppene som er nevnt ovenfor, panikklidelse, sosial angst og fobier. Elevene vil selv fortelle hvordan deres skolehverdag er og jeg vil bruke deler av teorien ovenfor til å belyse mine forskningsresultater.

2.5 Tilpasset opplæring

I dette kapittelet vil jeg definere hva begrepet tilpasset opplæring betyr. Det er vanskelig å finne en enkelt definisjon som forklarer begrepet tilpasset opplæring. Mange definisjoner florerer som inneholder begrep som motivasjon, inkludering, variasjon, elevenes læreforutsetninger, kunnskap, tilrettelegging, vanskegrad, undervisning, kultur, personlighet, arbeidsmetoder osv. Alle disse faktorene er avgjørende og en enkelt formulering vil ikke være dekkende for å definere begrepet tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring omfatter alle faktorene og samspillet mellom disse. Tilpasset opplæring handler ikke bare om variasjon og arbeidsmåter, men er mye videre enn det. For at leseren lettere skal forstå hva begrepet betyr og hva skolen må ta hensyn til for å oppfylle kravene i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) og Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998) har jeg tatt med noe av innholdet i disse.

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i Opplæringsloven, uttrykt i § 1-3, der det står at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998).

I Norge har vi hatt store ambisjoner om å utvikle en skole for alle. En skole som kan jevne ut de sosiale ulikhetene. Skolen skal tilrettelegge for alle barn i samfunnet, fattige og rike, funksjonsfriske og funksjonshemmede, gutter og jenter, fra byer og landsbygd, og nå også norske og utenlandske. Ulike betegnelser har vært brukt for å beskrive denne skolen fra: allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen, enhetsskolen, fellesskolen og en inkluderende skole (Johnsen, 2000). «Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 33).

I Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.10) står det at lærerne må se alle elevene og at skolen skal ha rom for hver enkelt elev. Undervisningen skal ikke bare tilpasses fag og

stoff, men den enkeltes utviklingsnivå, alderstrinn, den sammensatte klasse og den enkelte elev. Læreren må med smidighet tilpasse det pedagogiske opplegget slik at det passer med elevenes ulikheter i utviklingsrytme og evner. Videre står det at leveregler alene ikke formidler omtanke og omsorg, men at læreren må bruke variasjonene i elevenes anlegg og uensartetheten og bredden i klassen som en ressurs for å gi alle en allsidig utvikling. Læreren skal videre vise omtanke og omsorg når noe blir vanskelig og gi rom nok for alle til å bryne seg og beveges. Dette kjennetegner en god skole og en god klasse. Overfor de elevene som har særlige vansker må solidariteten komme til uttrykk noe som også gjelder ved overganger mellom trinn og skoleslag.

«Opplæringen må tilpasses slik at barn og unge får smaken på den oppdagerglede som kan finnes både i nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning eller kunst» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 10).

Videre må læringsmiljøet være humant og tro mot barns nysgjerrighet og læring og opplevelse må sveises sammen. All læring skal utløse kreativ trang, ikke innsnevre den (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I 1975 kom betegnelsen tilpasset opplæring inn i lovverket (Bachmann og Haug, 2006), allikevel diskuteres det fortsatt i ulike fora som skole, politikk og pedagogiske fagmiljø om hvordan skolen skal tilrettelegge for at alle skal lære ut i fra sine forutsetninger og evner. Det diskuteres også fortsatt hvordan lærerutdanningen skal legges opp best mulig for at nyutdannede lærere skal være godt nok forberedt til å praktisere tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring er vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iakttagelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter til å bidra til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe. (Håstein & Werner, 2003, s.53)

Jeg vil i drøftingsdelen senere i oppgaven komme inn på om elever med angst får tilpasset opplæring i tråd med det som står i lovverket. Hvordan den blir gitt og hvordan elevene selv opplever tilpasningen.

2.6 Abraham Maslow – Den humanistiske psykologi

Jeg har valgt å bruke Maslows behovspyramide (Imsen, 2005) i deler av analysen i denne oppgaven. Dette for å vise Maslows (Imsen, 2005) oppfatning av den nærmeste utviklingssone, hans teori om trygghet, fri for angst og anerkjennelse hos barn, samt den viktige rollen han tiller sosial tilknytning. Modellen har utgangspunkt i en vestlig middelklasse og kan ikke generaliseres til alle samfunn eller befolkningsgrupper, men i min oppgave om angst og tilpasset opplæring vil den være høyst aktuell.

Abraham Maslow ble født i 1908, og vokste opp i et amerikansk, strengt ortodokst jødisk miljø, som var sterkt preget av moren. Som ung brøt han med den jødiske tro. Etter hvert studerte han psykologi, etter å ha «vandret» mellom forskjellige fag. Hans interesse for psykoanalysen kom etter at han kom i kontakt med E. Fromm og K. Horney som var fremtredende psykoanalytiske orienterte psykologer. Dette var i begynnelsen av 1930-årene, etter Hitler`s maktovertakelse. Under krigen arbeidet han som terapeut. Maslow ønsket en psykologi basert på det sunne mennesket, kalt de «eupsyriske prinsipper» (Halse, 1990).

I 1970 døde Maslow, da var han 62 år. Han bevarte fram til sin død en fremtredende rolle blant psykologer i USA. Uten tvil er Maslows motivteori fundamentet i hans arbeid (Halse, 1990).

Motiv og behov er de sentrale begrepene i hans teori. Behov kan ha sitt utspring i hjernen, men er forskjellig fra person til person, avhengig av de personlighetsmessige forutsetninger som for eksempel arv og miljømessige påvirkninger. Maslow mener at det er sammenhengen

mellom motiv og behov – at det er det aktuelle behov hos det enkelte individ som driver mennesket og motiverer til en bestemt handling (Halse, 1990).

Humanistisk psykologi har 4 hovedpunkter som vi kort skal gå inn på her:

1. Det er ingen determinisme. Det vil si at ingenting i tilværelsen er forutbestemt. Man er fri, fri til å danne sin egen personlighet, men man er også da ansvarlig overfor sine egne handlinger.
2. Ingen absolutt gitt sannhet. Mennesket er et bevisst opplevende vesen i «verdens sentrum», det vil si at det selv erfarer virkeligheten.
3. Ingen absolutte verdier. Mennesket er verken ondt eller godt, det er heller nøytralt. Det vil si at det skaper selv sine verdier. Herav følger at menneskets tanker og handlinger er MÅL-rettede og FORMÅLS-bestemte.
4. Ingen gitt og felles menneskelig natur. Mennesket er et individ, det vil si at det er helhetspreget, udelelig og unikt (Halse, 1990).

Halse (1990) skriver videre at motivasjonsteorien er bygd på 4 prinsipper:

1) PRINSIPPET OM DET HUMANISTISKE

- Mente at en motivasjonsteori burde omhandle mennesket og ikke dyr. Hevdet at det ville være galt å karakterisere sult som det typiske menneskelige behov/motiv. Selvrealisering var det typiske for mennesket.

2) DET EUPSYKISKE PRINSIPP

- Teorien må alltid ha sitt utgangspunkt i det friske – sunne individ, og ikke som i det syke individ som psykoanalytiske teorier mener. Teorien bør omfatte forklaringer på motiver hos det friske som det syke individ.

3) PRINSIPPET OM DET BEVISSTE OG DET UBEVISSTE

- Teorien skal kunne forklare både bevisste og ubevisste motiver. Inspirasjonen fra psykoanalysen er ganske tydelig.

4) PRINSIPPET OM AT MOTIVENE KAN ORDNES I EN REKKE KATEGORIER – KLASSIFISERES.

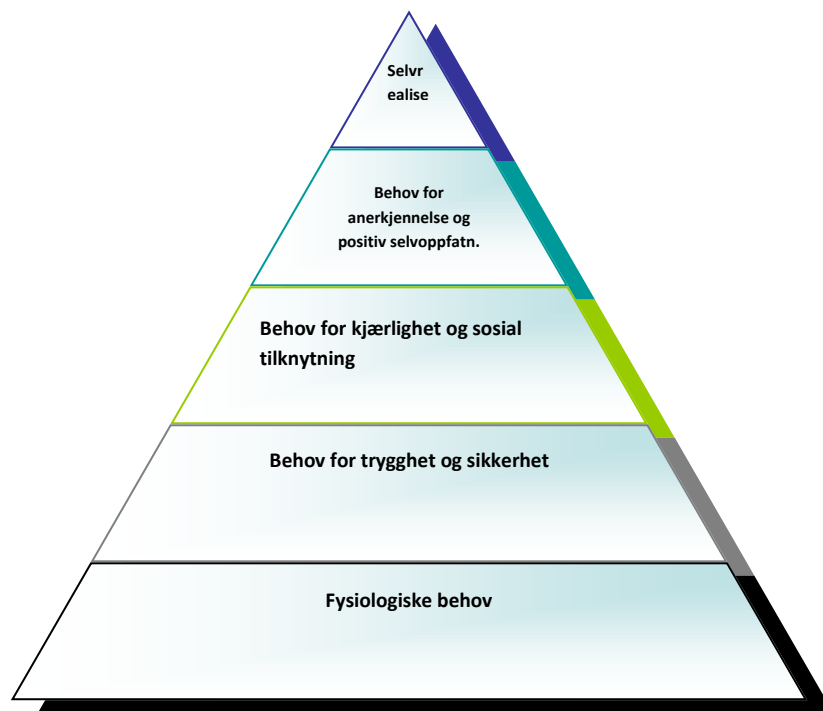
- Teorien er bygd opp i et motiv – hierarki, hvor de laveste behovene er de viktigste for mennesket.

BEHOVENE:

Imsen (2005) forklarer Maslows trinn i behovspyramiden på denne måten:

- **Fysiologiske behov:** - behov, hvor tilfredsstillelse er en forutsetning for livets opprettholdelse – sult, tørst, sex, beskyttelse, sikkerhet.
- **Trygghets- og sikkerhetsbehov:** - behov for sikkerhet, stabilitet, avhengighet, beskyttelse, behov for å være fri for frykt, angst og kaos, behov for struktur, lov, orden og grenser.
- **Behov for kjærlighet og sosial tilknytning:** - kontakt med andre, status, vennskap, høre til i sosiale sammenhenger.
- **Behov for anerkjennelse og positiv selvoppfatning:** behovene for å fungere i de sosiale sammenhengene – kunne prestere noe, positivt selvilde, verdsatt av andre, fungere sammen med andre, selvutvurdering og selvrespekt.
- **Selvrealiseringsbehov:** - et vekstbehov, behov for å uttrykke seg selv, skapende, tilfredsstille sin nysgjerrighet.

Disse behovene anses for å være de vesentligste ved mennesket, de er drivkraften for det enkelte menneskets utvikling. Alle behovene er basale, det vil si at de til dels er arvelige og artsspesifikke, til dels er tilfredsstillelse av samtlige behov, en forutsetning for utvikling av «det hele mennesket». Maslow sier at det ene behovet må være oppfylt for å kunne oppnå det neste behov – at de fysiologiske behovene må være oppfylt/tilfredsstilt før man kan få tilfredsstilt det neste behovet fullt ut. (Imsen, 2005).



Ut i fra behovspyramiden til Maslow (Imsen, 2005) over ser vi at denne teorien kan knyttes til flere av mine forskningsspørsmål. Jeg vil i analysedelen komme nærmere inn på trinn to om trygghet, fri for angst som en grunnleggende pilar for læring. I tillegg kommer jeg til å vise til viktigheten av sosial tilknytning for elever med angst, dette møter vi i trinn tre i Maslows behovspyramide (Imsen, 2005).

2.7 John Allan Clinton Hattie

Jeg har valgt å bruke John Hatties studie (2009) «Visible learning» i deler av min analyse i denne oppgaven. Denne studien er en av verdens største forskningsoversikt som viser hva som har effekt på elevenes læringsutbytte. Studien sier ingenting om at elever med angst har vært en del av gruppen, men studien tar for seg over 80 millioner elever, og da sier det seg selv at det høyst sannsynlig er elever med angst med i resultatene. Jeg har ikke klart å finne noen annen forskning som omfatter så mange elever, eller som bare omfatter elever med angst. I og med at mange av mine forskningsspørsmål kan belyses ved hjelp av Hatties studie har jeg valgt å bruke denne.

John Hattie ble født i Timaru i New Zealand i 1950. Han er utdanningsforsker og professor i pedagogikk. Han har samlet over 800 metaanalyser av ulike studier av skoleelevers måloppnåelse. Dette er verdens største studie som viser hvilke faktorer som bedrer elevenes læringsresultater. John Hattie har brukt femten år på studien og den rangerer 138 aspekter ved undervisning. Han har funnet ut at kontakt og interaksjon mellom lærere og elever er en av de aller viktigste faktorene (Forskning, 2009).

Newzealandske John Hattie som er professor ved Universitetet i Melbourne er blant verdens mest innflytelsesrike skoleforskere. Og norske skoler driver med mye som fungerer dårlig, skal vi tro Hattie. Mindre klasser, nivådeling, aldersblandede klasser, baseskoler, fritt skolevalg, datastøttet undervisning og sommerskoler gir ikke særlig uttelling. (Aftenposten, 2015)

I forskningsrapporten til Hattie opererer han med ulike effekter. En score på 0 – 0,19 har ingen effekt på elevenes læringsresultater. En score på 0,2 har liten effekt på læringsresultatene, 0,40 – 0,59 gir middels effekt og over 0,6 gir stor effekt på læringsresultatene. Tiltak med en score på mindre enn 0,40 mener Hattie at skolen ikke skal legge vekt på (Hattie, 2009).

I forhold til problemstillingen i denne oppgaven refereres Hatties resultater med fokus på skolen og læreren. I forhold til skolen vektlegger han et rolig klassemiljø, gode sosiale relasjoner mellom elevene, målrettet arbeid, en kultur som støtter læring, tilrettelagt undervisning både for de svake og de sterke, samt elevenes forståelse for hvorfor de skal jobbe med det ulike fagstoffet. I forhold til læreren vektlegger han at læreren må være tydelig i sin undervisning, ha gode relasjoner til sine elever, bruke ulike læringsstrategier og engasjere seg i elevenes læreprosesser.

2.8 Thomas Nordahl

I boka, Eleven som aktør, har Thomas Nordahl vært innom mye av det som jeg har tatt for meg i denne studien. Han er kjent fra utallige forelesninger på Høgskolen i Hedmark og ellers i Norge. Jeg har valgt å bruke noen av hans teorier i drøftingsdelen i denne oppgaven for å belyse mine funn.

Thomas Nordahl ble født på Stange i Hedmark i 1958. Han er en norsk pedagogikkforsker. Han er professor og leder av senter for praksisrettet utdanningsforskning ved Høgskolen i Hedmark. Han har tidligere arbeidet som forsker ved Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

Thomas Nordahl er en av Norges mest kjente skoleforskere. Han er opptatt av læringsmiljøet og sier at læringsmiljøet er alt på en skole bortsett fra undervisningen. Nordahl sier at skolen er to verdener, undervisningsverdenen og elevverdenen. Begge må fungere for at elevene skal få gode resultater. Han sier at et godt læringsmiljø er noe elever, foreldre, lærere, politikere og skolemyndigheter skaper sammen (Forskning, 2015).

Åtte punkter Nordahl vektlegger for et godt læringsmiljø:

1. Viktigst å ha venner. Venner er viktigere enn skolen.
2. Lærerne bør være voksne. Mange nyutdannede lærere sliter med voksenrollen og ledelsen i klasserommet.
3. Skolen bør ha god struktur. Fellesskapet må styres av normer og regler. Det bør også være ryddig. En ryddig skole med få ødelagte ting skaper et godt læringsmiljø viser forskning.
4. Foreldre bør snakke positivt om skolen. Forskning viser at hvis foreldrene snakker bra om skolen, så synes elevene at skolen er bra.

5. Fedre bør engasjere seg i skolen. Forskning viser at det ikke er bra for gutter at fedre engasjerer seg så lite i skolen.
6. Eleven må jobbe på skolen. For å realisere sitt eget potensiale for læring er det ingenting som slår egen innsats.
7. Øk læringstrykket. Lærerne bidrar til å øke læringstrykket ved å være tydelige med tilbakemeldinger, forvente mer og vise oppmerksomhet. Foreldrene kan også bidra til å øke læringstrykket på samme måte. Et elevmiljø der innsats og gode læringsresultater gir økt sosial status gir også økt læringstrykk.
8. Ikke bestemte pedagogiske måter. Lærere må samarbeide om å drøfte egen praksis ut i fra forskningsbasert kunnskap. Elever får best læringsutbytte på skoler med sterkt faglig og sosialt fellesskap (Forskning, 2015).

3. Metode og egen undersøkelse

3.1 Valg av metode

I forskningssammenheng defineres metode som en systematisk prosedyre som følger visse regler (Kvale, 1997).

Vi har to hovedtyper av data i samfunnsforskning, tekster og tall, kvalitative og kvantitative data. Kvantitative og kvalitative metoder kan supplere hverandre. Når man skal velge hvilken metode man skal bruke, må man velge det som passer best for det området man skal belyse. Dette kan selvfølgelig begrenses ut i fra hvilke ressurser man har. I min studie har jeg valgt å bruke kvalitativ metode, men jeg har allikevel tatt med litt om kvantitativ metode i dette kapittelet for å forklare forskjellen.

Kvantitativ metode har spilt en dominerende rolle innenfor mange ulike vitenskaper. Den er ikke nøytral, men bruker tallfesting i en rekke faser av forskningsprosessen. Kvantitativ metode brukes blant annet for å beskrive utbredelse av fenomener, for å sammenligne fenomener, for å bestemme statistisk hvor representative de utvalgene som studeres er, og for å uttrykke om det er noen statistisk sammenheng (korrelasjon) mellom egenskapene (Repstad, 2007).

Det som også skiller kvantitativ fra kvalitativ metode, er at innen kvalitativ forskning studerer vi få eller kanskje bare ett miljø med alle dets konkrete nyanser, for å få et helhetlig bilde. I en kvantitativ studie trekker en ut noen trekk eller egenskaper (variabler) fra den konkrete virkelighet (Repstad, 2007).

Innen forskningstradisjonen betyr det at en kvalitativ forsker legger mer vekt på nærhet og tett forhold til det miljøet eller personene han forsker på. De datainnsamlingsmetoder som vanligvis benyttes i pedagogikk, er varianter av å se og å spørre. Vi kan enten spørre de

aktuelle personene om de kan fortelle om seg selv og sin situasjon eller de kan bli observert av en annen person (Kleven, 2002).

Det finnes flere datainnsamlingsmetoder innen observasjon: Fullstendig deltaker, deltakende observatør, observatør som deltaker, fullstendig observatør (Hammersley og Atkinson, 2004, s.132).

Når vi tar med etiske forpliktelser om at aktørene som skal observeres, skal kunne gi samtykke basert på reell og sann informasjon om hensikten med og bruken av observasjon, vil det innebære at å bekle rollen som usynlig og helt uavhengig observatør egentlig ikke er mulig. (Fuglestad og Skogen, 2006, s.96)

Fullstendig observatør vil si at man kun har fokus på det man skal observere, og observatøren «blander» seg ikke inn i det som skjer i for eksempel klasserommet, mens deltakende observatør er med i det som skjer, er aktivt med og hjelper til i undervisningen, samtidig som han eller hun noterer ned det som skjer og det man ser og opplever.

Datainnsamlingsmetoder som deltakende observatør og ustrukturerte intervju er kvalitative metoder der forskeren selv er et svært viktig instrument i datainnsamlingen. Dette kan gjøres av personer som ikke har så mye fagkunnskap, men de bør vite hvordan datainnsamling foregår. Fagkunnskap er viktig når det skal lages datainnsamlingsinstrumenter og etterpå når det analyseres og tolkes. Her vil validitetsbegrepet være et viktig begrep som blir brukt i både kvalitativ og kvantitativ metode. Dette begrepet blir brukt for å fortelle om datamaterialet som er samlet inn, har gyldighet. I kvalitativ metode er skillet mellom innsamlingsprosess og analyseprosess mindre tydelig enn i kvantitativ metode.

I kvalitativ metode ligger styrke og svakhet i den fortolkningen jeg utførte underveis i feltarbeidet. Analysen av datamassen vil igjen bli farget av meg som forsker og inneholde subjektive innslag fra meg som forsker. Forskeren og hans subjektivitet kan være både et

pluss og et minus i forskningssammenheng der plussene er mest verdsatt i kvalitativ metodetradisjon og minusene innenfor den kvantitative metodetradisjon (Kleven, 2002).

Fordelen ved å bruke kvalitativ metode er at jeg som forsker slipper mellomledd som for eksempel spørreskjemaer. Forskjellige kvalitative metoder kan kombineres i samme prosjekt, for eksempel bruk av intervju i tillegg til observasjon. Man kan for eksempel sammenligne intervju med de observasjonene en har gjort av de samme personene og se om man finner uoverensstemmelser med det som har blitt sagt i intervjuene og det man har sett under observasjonene (Repstad, 2007).

I USA er de positive kravene til forskning veldig sterke, i følge Cummins (2000). Det vil si hva og hvem vi kan observere og hvordan vi skal gå fram, hvordan vi skal registrere og analysere innhentet informasjon og liknende. Små kvalitative studier blir sett på som ubetydelige og lite valide. Cummins mener at en ikke bør drøfte hva objektiv kunnskap er, men at man heller bør fokusere på kunnskapens nytteverdi i praksis (Cummins, 2000).

Når man tar utgangspunkt i at forskeren er den viktige brikken i undersøkelsene, vil styrken og svakheten i mitt metodevalg ligge i hermeneutikken (fortolkningskunsten) og den tolkningen jeg gjør underveis (Repstad, 2007). Hermeneutikk er en vanlig metodisk overbygning i forskning og analyser. Her vektlegges forskerens evne til å dra ut meninger i et større antall litterære kilder og granske fenomenet ut fra sin evne til tolkning og forståelse. En hermeneutisk forsker er opptatt av samfunnet og dette vil også prege hans forskning. Hermeneutikken har en grunntanke om at vi aldri møter verden forutsetningsløst og at vi er preget av våre erfaringer, meninger og interesser (Gilje & Grimen, 1993).

Kvalitativ metode ble for meg den eneste metoden jeg kunne bruke i mitt feltarbeid. Denne metoden lå innenfor de rammene jeg hadde til rådighet.

Hvis problemstillingen berører underforståtte meninger og stilletiende oppfatninger hos en gruppe, vil deltakende observasjoner kombinert med uformelle intervjuer av disse menneskene, være metoder som gir mest holdbare resultater (Kvale, 1997).

Jeg valgte derfor å bruke disse tre forskjellige kvalitative metodene i mitt forskningsarbeid. Kombinasjonen av tre forskjellige forskningsmetoder kalles for triangulering (Hammersley og Atkinson, 2004).

Som observatør kan en innta forskjellige roller i ulike miljøer. Det kan være «fullstendig deltaker», « observerende deltaker», «deltakende observatør» og «fullstendig observatør» (Hammersley & Atkinson, 2004, s.132). I «fullstendig deltaker» utfører forskeren sine aktiviteter i det skjulte ved å være medlem i gruppen som han studerer. Hvis forskeren blir oppdaget, kan det slå uheldig ut for prosjektet og for ham eller henne personlig. Som «fullstendig observatør» har du ingen kontakt med dem du observerer. Disse metodene har likevel noen fellestrekk ved at begge har fordelene med å minimere problemet med reaktivitet, fordi forskeren ikke viser at han studerer dem. Disse metodene kan også begrense hva som kan observeres og det kan være umulig å stille spørsmål. I de fleste tilfeller av feltforskning, er det vanlig å velge en rolle som «deltakende observatører» som er en mellomting av disse ytterpunktene. Som « deltakende observatør» kan en gjøre undersøkelsene åpenlyst og gå inn i en rolle som en av de andre i feltet.

En kombinasjon av deltakende observasjon og intervjuer kan ha sine fordeler ved at dataen fra den ene metoden kan brukes for å belyse dataen fra den andre (Hammersley & Atkinson, 2004, s.158).

3.2 Målet for undersøkelsen

Målet for min undersøkelse var å samle inn data som kunne belyse blant annet hvordan pedagogene tilrettela for elevene med angst, hvilke mål de hadde for disse elevene, hvilke «særbehandlinger» disse elevene fikk, hvilke typer angst det var snakk om, hvilke strategier som ble brukt for å inkludere disse elevene, hvilke samarbeidspartnere de hadde i dette arbeidet og hvilken opplevelse eleven selv hadde av sin egen skolehverdag.

Jeg valgte å gjøre mine observasjoner og intervju i en grunnskole på Østlandet. Da disse elevene kun var tre enkeltelever ved denne skolen, begrenset omfanget seg selv. Jeg tok kontakt med virksomhetslederen ved denne skolen i august, rett etter skolestart, for å høre om muligheten for å gjennomføre denne forskningsdelen av masteroppgaven min der.

Virksomhetslederen ville fungere som en portvakt og det var viktig at han godkjente det arbeidet jeg skulle gjøre. Portvaktene kan forsøke å utøve grader for kontroll og overvåking, de kan enten stenge for enkelte typer av spørsmål eller styre feltarbeideren i en eller annen retning (Hammersley & Atkinson, 2004).

I og med at jeg har arbeidet ved denne skolen, valgte jeg å starte forskningsarbeidet med et uformelt intervju av skolens virksomhetsleder. Ut i fra dette intervjuet plukket vi ut tre elever med angst som jeg skulle intervjuer før observasjonene, samt to lærere. Disse intervjuene ble forarbeidet til observasjoner, enkeltintervju og flere andre uformelle intervju som dukket opp underveis. Observasjonsperioden skulle gå over fire uker.

To av elevene gikk i samme klasse og hadde samme kontaktlærer, den tredje eleven gikk i en annen klasse. På disse elevene brukte jeg uformelle intervju og de to ulike observasjonsmetodene jeg har nevnt tidligere i oppgaven, fullstendig observatør og deltagende observatør. Jeg deltok også i BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk) møtene rundt disse elevene, samt i utviklingssamtalene med de foresatte. De to lærerne var kontaktlærerne til disse klassene.

3.3 Operasjonalisering

For å kunne operasjonalisere, måtte jeg finne de overordnede begrepene for denne oppgaven. I kvalitativ metode er det vanskeligere å operasjonalisere enn i kvantitativ metode. Når vi skal studere begrepet empirisk, må vi finne *observerbare indikatorer* som stemmer best mulig med den teoretiske definisjonen som vi har gitt av begrepet (Kleven, 2002).

Ved å fordype meg i teoridelen og spesielt om temaet angst, samt inkluderingshåndboka (Booth, Ainscow, Strømstad og Nes, 2001), har jeg funnet indikatorer som har hjulpet meg til å lage gode intervju spørsmål. Dette var vanskelig, og flere spørsmål dukket opp underveis. Det var viktig for meg at informantenes svar, samt mine observasjoner av elevene ga svar på mine forskningsspørsmål.

For å finne ut hvilke strategier skolen brukte for å skape et inkluderende læringsmiljø for elevene med angst, brukte jeg alle tre forskningsmetodene som jeg tidligere har nevnt. Observasjonene ble noen ganger endret fra å være fullstendig observatør til deltagende observatør, da noe av undervisningen foregikk på grupperom eller andre arenaer enn klasserommet og dermed vanskeliggjorde rollen som fullstendig observatør.

På alle forskningsspørsmålene brukte jeg intervju, uformelt intervju. Jeg hadde likevel spørsmålene i bakhodet da jeg observerte, og oppdaget derfor også sprik i hva jeg så og hva jeg hadde blitt fortalt.

Det var viktig for meg at de spørsmålene jeg stilte ga svar på de spørsmålene jeg hadde. Selv om jeg hadde brukt inkluderingshåndboka etter beste evne i dette arbeidet, oppdaget jeg at mine spørsmål ikke ga grundige nok svar. Jeg måtte derfor ty til utdyping av de svar som ble meg gitt. Jeg hadde satt av god tid til dette arbeidet, men oppdaget allikevel at alt dette arbeidet var tidkrevende.

3.4 Utvalgte kvalitative metoder

I dette kapittelet har jeg valgt å ta med litt teori om de ulike forskningsmetodene jeg har brukt i dette studiet. Dette for at leseren skal få kjennskap til de ulike metodene.

Intervju

Det finnes ulike måter å intervju og samtale på. Forskningsintervju er en faglig samtale som er basert på den hverdagslige samtalen eller konversasjonen (Kvale, 1997). Halvstrukturert intervju er en form for forskningsintervju og blir definert som « ... intervju som har som mål å innhente beskrivelse av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkninger av de beskrevne fenomenene» (Kvale, 1997, s.21).

Det kvalitative forskningsintervju kan beskrives med en del begreper som erfaring, bevissthet, mening, tolkning og samhandling som er blitt tatt ut av hverdagsspråket. Hvis en ser filosofisk på dette er meningstolkningene sentrale i en hermeneutisk forståelse. Det søkes etter å spesifisere en type meninger og det fokuseres på spørsmål som stilles i en tekst. *Samtale* og *tekst* er essensielle begreper, og det legges vekt på forforståelsen av tekstens emne (Kvale, 1997).

Når man skal velge ut hvem man skal intervju, må man ta utgangspunkt i hvilke spørsmål man ønsker svar på og hvem som kan besvare disse. I mitt tilfelle ble dette alle de impliserte partene, som virksomhetsleder for å få svar på hvem som kunne være aktuelle informanter, pedagoger for å få svar på hvilke tilpasninger som blir gitt og hva som kunne vært gjort annerledes og elever for å få svar på hvordan de opplevde skolehverdagen og hva som kunne vært gjort annerledes.

I kvalitative studier blir det ofte snakket om at det blir brukt et halvstrukturert eller et semistrukturert intervju. Innen denne type intervju har det på forhånd blitt utviklet en

intervjuguide med noen gjennomtenkte spørsmål som intervjueren bruker å følge opp med mer utdypende spørsmål for å få en mer utfyllende informasjon (Fugleseth og Skogen, 2006).

I forkant av et intervju kan det være lurt å vurdere om man heller skulle brukt gruppeintervju i stedet for å intervju en og en. Gruppeintervju er en kvalitativ metode der flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer (Brandth, 1996, s.145). Gruppeintervjuer har den egenskapen at de ofte myker opp informantene, og de tør dermed å åpne seg mer for intervjueren.

Observasjon

Observasjon er en kvalitativ metode innen feltarbeid. Jeg velger å bruke Pål Repstad sin definisjon: «Observasjon er studier av mennesker for å se hvilke situasjoner de naturlig møtes i, og hvordan de pleier å oppføre seg i slike situasjoner» (Repstad, 2007, s.33). Det kan ofte være aktuelt å gå inn i samtaler med de som har blitt observert (aktørene) for å få tak i deres egen tolkning av situasjonene som forskeren har observert.

Fordelen med observasjon er at den gir forskeren et mer direkte inntak til sosial samhandling og sosiale prosesser hvor spørreundersøkelser og dokumentanalyser ofte gir bare indirekte og annenhånds opplysninger. At kunnskap og forståelse blir skapt i sosial relasjon mellom mennesker, er et sentralt premiss for samfunnsvitenskapen (Repstad, 2007).

Valg av miljø for undersøkelsene kan ofte gi en del utfordringer for observatøren. Selv om miljøene blitt valgt ut ifra forutsette problemstillinger, kan allikevel miljøene ha innvirkning på formuleringen av problemene. Det er ikke alltid at de spørsmålene som er formulert på grunnlag av de forutsette problemstillingene, kan brukes i de miljøer som er valgt ut.

Dessuten er det heller ingen forutsetning at det utvalgte miljøet kan gi svar på den aktuelle problemstilling (Hammersley & Atkinson, 2004). En annen utfordring er å være forsker i et miljø innenfor sitt eget lokalsamfunn og eventuelt egen arbeidsplass der en ofte kjenner til

aktørene. Å være upartisk og opprettholde distanse er alltid et problem i kvalitative studier og da spesielt når en har et personlig forhold til feltet en utforsker (Repstad, 2007).

I mitt tilfelle kjente jeg elevene, foreldrene og lærerne, til og med ledelsen ved skolen fordi jeg hadde jobbet der. Dette kan ha både fordeler og ulemper. Fordelene kan være at elevene ikke tenker på at du er der, fordi du fra før har vært en naturlig del av deres hverdag. Det kan også være at du dermed opplever elevenes ekte hverdag, med alt det dette måtte innebære. En annen fordel er at det pedagogiske personalet, ledelsen, foreldrene og alle i forskerområdet tør å si akkurat det de mener til deg, fordi de kjenner deg fra før, og vet hva du står for. Man kan også lettere unngå misforståelser da man kjenner til forskningsfeltet fra før. Situasjoner som oppstår kan lett misforstås, og ved kjennskap til elever og systemer, kan dette lett unngås. Ulempene kan også dukke opp, ved at du er for nær elevene og dermed ikke klarer å være objektiv nok. Man kan også oppleve ulemper som at man altfor lett tolker feil, fordi man faktisk sitter med altfor mye bakgrunnskunnskap fra forskningsfeltet. Med andre ord fikk jeg oppleve de vanskelighetene som både Hammersley & Atkinson (2004), samt Repstad (2007) nevner i sine bøker, som for eksempel vanskene med å opprettholde distanse fordi jeg kjente elevene. Vanskene med å forholde meg upartisk, slik at jeg ikke tok parti med lærerne fordi jeg selv var en tidligere kollega, eller tok parti med elevene fordi jeg syntes synd på dem.

3.5 Gjennomføringen av forskningen

Jeg har i mine intervjuer brukt spørsmål som ikke er standardiserte. Dette fordi, som Holme og Solvang (1996) skriver, at man ikke ønsker for stor grad styring fra forskeren. Det man ønsker er at de synspunkter som kommer til uttrykk fra intervjuobjektene, skal være et resultat av det de tenker, forstår og mener. Det er derfor viktig at undersøkelsespersonene selv får styre utviklingen i intervjuet i størst mulig grad.

Jeg hadde i forkant laget en intervjuguide, i dette arbeidet var inkluderingshåndboka (Booth, Ainscow, Strømstad og Nes, 2001), til meget god hjelp. Denne guiden hadde spørsmål som jeg ønsket å få kartlagt hos alle informantene. Jeg hadde 3 typer informanter;

virksomhetsleder, pedagoger og elever, og det vil si at jeg ikke hadde de helt samme spørsmålene i intervjuguiden til alle gruppene, men noen var de samme.

Jeg startet det hele med å intervju virksomhetslederen ved skolen. Her fikk jeg informasjon om hvilke lærere som var involvert i de forskjellige elevene, hvor mange timer de hadde utenfor klasserommet, hvilke tiltak som var utprøvd tidligere, hvor mange elever skolen hadde med angst og så videre. Deretter kunne jeg lage et utgangspunkt for videre intervjuer. Jeg startet med fullstendig observasjon av elevene da de var i sine respektive klasser, for så å delta i mindre grupper. Underveis oppdaget jeg at det å være fullstendig observatør ikke ga meg nok info i forhold til de forskningsspørsmålene jeg hadde. Jeg måtte underveis føye til flere spørsmål som naturlig dukket opp. Det ble mye notering underveis, og jeg lagde underveis ett standard avkrysningsskjema, som jeg lett kunne sette kryss i da hendelser gjentok seg. Dette var meget tidsbesparende. Jeg valgte å ha gruppeintervju med pedagogene, både kontaktlærerne og spesialpedagogen. Dette viste seg å være veldig nyttig, da det avdekket sprik i forståelser og arbeidsmetoder hos de ulike pedagogene. Etter hvert dukket også behovet for noen uformelle intervju opp underveis, og jeg stilte spørsmål underveis da jeg var deltagende observatør i gruppen med elevene.

3.6 Validitet

Validitet er det samme som gyldighet. Et stadig tilbakevendende tema i samfunnsfaglig og pedagogisk forskning er om forskningen er valid (Kleven, 2002).

De empiriske indikasjonene på god eller dårlig begrepsvaliditet er en vurdering om vi finner samsvar mellom teoretiske begreper og planlagt operasjonalisering. Våre antatte teoretiske kunnskaper blir brukt for å vurdere validiteten i de resultater vi får ved våre målinger (Kleven, 2002). Kleven snakker om sannhetsbegrepet når vi spør oss selv om forskningsresultatene er valide. Vi må også erkjenne vår usikkerhet om at hverken vår rasjonalistiske eller empiriske tankegang kan gi oss tilstrekkelig sikkerhet for våre konklusjoner. Vi må derfor drøfte tiltak som gir bedre begrepsvaliditet (Kleven, 2002, s.135).

Hvis vi skal øke validiteten, bør vi bruke operasjonaliseringer som er så forskjellige som mulig. Jeg har valgt å bruke tre kvalitative metoder for at min undersøkelse skal bli mest mulig valid.

Empiri og teori er gjensidig avhengige av hverandre, også valg av design, metode og analyseteknikker er avgjørende for hvordan konklusjonen blir (Kleven, 2002). Mitt mål for denne oppgaven var å belyse min problemstilling ved å gjøre kvalitative undersøkelser i skolen. Kanskje kan disse opplysningene være til nytte for andre som sliter med å gi barn med angst en tilfredsstillende tilpasset opplæring. Jeg vil allikevel poengtere at selv om denne oppgaven kan gi mange svar på opplegg som gir disse elevene en god og læringsfylt hverdag, er det mange former for angst, og dette er bare et lite utvalg ved en enkelt skole. For denne skolen vil denne oppgaven være valid, men antagelig ikke for andre skoler med andre former for angst.

3.7 Reliabilitet

Begrepene reliabilitet og validitet er utviklet innenfor kvantitativ forskning. Selv om det er en del delte meninger hos forskerne om bruken av disse veletablerte begrepene, brukes de også i kvalitative studier (Repstad, 2007). Reliabilitet blir i kvalitativ forskning ofte oversatt til pålitelighet. Reliabilitetsbegrepet ble opprinnelig utviklet innenfor psykometri, psykologisk forskning som måling for påliteligheten av psykologiske variabler (Kleven, 2002).

Det klassiske reliabilitetsbegrepet er knyttet til «påliteligheten i målingen av de enkelte personer ved målingstidspunktet» (Kleven, 2002, s.124).

Pensumlitteraturer trekker inn begrep som nøyaktighet, stabilitet og konsistens i beskrivelsen av hva reliabilitet er. For å finne ut hva dette betyr for min forskningsrapport, var intervjuguiden igjen et nyttig redskap. Jeg forsøkte å stille mine spørsmål så enkle som mulig, slik at de ikke kunne misforstås. Jeg ga grundig informasjon til alle impliserte parter i forkant

av prosjektet, slik at alle visste hva jeg skulle finne ut, Jeg skrev alt som ble sagt ned, slik at alle momenter skulle komme med, dette ble veldig tidkrevende, og noen nye spørsmål dukket som sagt opp underveis for å utdype svarene litt.

I forbindelse med observasjonene, ble det også her mye skiving, og det ble vanskelig å få med seg alt. I og med at jeg gikk mer og mer over til å bli en deltagende observatør, måtte jeg jevnlig trekke meg ut av situasjonen for å skrive ned noen notater. Dette gjorde at jeg mistet deler av sammenhenger. Jeg kunne dermed ikke nyttegjøre alle observasjonsnotatene, da de var ufullstendige. Jeg valgte i forskningsperioden å øke denne med 10 timer, for å kunne sikre at de oppdagelsene jeg hadde gjort var korrekte. I disse timene plukket jeg ut spesielle fag som var mer interessante enn andre. Fag som det virket som om provoserte frem mer angst enn andre.

Spørsmålet om reliabilitet her vil være i hvilken grad resultatet er avhengig av min oppmerksomhet under observasjonen, og i hvilken grad resultatet er avhengig av tolkningen av det jeg ser. Dette dreier seg om spørsmålet observatør - og vurderingsreliabilitet som vil si hvilken grad resultatet er avhengig av hvem som ser, tolker og vurderer (Kleven, 2002, s.126).

Ved at jeg brukte tre forskjellige kvalitative metoder i min forskning, vil dette gi et bedre utgangspunkt for det endelige resultatet.

3.8 Forskningsetikk

Det er tre vesentlig etiske regler for forskning på mennesker: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale, 1997).

Informert samtykke innebærer at intervjupersonene skal bli informert om undersøkelsens overordnede mål og de må gi sitt samtykke til å delta i undersøkelsen. De må få informasjon

om at det er frivillig å delta, om taushetsplikt og om at de kan trekke seg når de vil. Personvernet ved Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) har satt spesifikke krav til samtykke som også sier at informantene helst skal ha en uttrykkelig og skriftlig informasjon om undersøkelsen.

I forkant av undersøkelsen sendte jeg ut et skriv til skolen og de impliserte partene. Dette skrevet inneholdt opplysninger om selve prosjektet, samt opplysninger om at de kunne trekke seg når de selv måtte ønske det. Konfidensialitet betyr at en ikke kan offentliggjøre personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet (Kvale, 1997).

Hvis informasjon skal offentliggjøres, må det være en skriftlig avtale mellom informant og intervjuer, opplysninger som kan gjenkjennes, har jeg valgt å holde utenom oppgaven. I og med at noen av informantene var så unge, måtte jeg i tillegg ha de foresattes samtykke. Jeg valgte å anonymisere fra første stund, slik at ingen vil kunne gjenkjenne noen av informantene i denne oppgaven. I og med at min oppgave handler om angst, ble noen av intervjusvarene aldri skrevet ned underveis, da noe av dette ble meget personlig og på utsiden av min oppgave. Jeg skrev kun det som var viktig for de forskningsspørsmålene jeg hadde.

4 Presentasjon og drøfting av resultater

Målet for min studie var å undersøke hvordan skolen kan tilpasse opplæringen for elever med angst og hva eventuelt lærerne gjør eller kan gjøre for å tilrettelegge på best mulig måte for elever med angst. Jeg ønsket å få en bedre forståelse av hva elevene selv tenkte om sin skolehverdag og hva som eventuelt ble gjort og kunne blitt gjort annerledes. Jeg ønsket også å belyse hva lærerne tenkte og hva de mente om de samme spørsmålene. Jeg vil i dette kapittelet presentere mine resultater fra undersøkelsen. Resultatene presenteres ved at jeg tar utgangspunkt i de ulike kategoriene jeg fant i forbindelse med analyseprosessen, setter disse i sammenheng med teorien og foretar deretter en drøfting ut i fra utsagnene som kom fram. Det vil derfor i denne delen av oppgaven være informantenes subjektive oppfatninger og perspektiv som kommer til uttrykk.

Jeg har valgt å gi mine informanter fiktive navn i begynnelsen av dette kapittelet. Dette for å gjøre oppgaven mer leservennlig. Informantene har fått følgende navn, elever: Per, Kari og Ola. Per går på ungdomstrinnet og har panikklidelse og sosial angst. Kari og Ola går på mellomtrinnet og har fobier. Lærere: Reidun og Geir, Reidun jobber på småskoletrinnet og mellomtrinnet, hun er almennlærer med spesialpedagogisk tilleggsutdanning. Geir jobber på ungdomstrinnet, han er almennlærer med norsk og matematikk som fagområder.

Forskningsspørsmål 1:

Hva legger du i begrepet angst?

Her svarer Per at angst er en følelse som oppstår da han ikke takler situasjoner han kommer opp i. En følelse som er mye verre enn å være redd. En følelse han ikke kan kontrollere og som gir han skjelvinger, lyst til å kaste opp og pusteproblemer. Noen ganger når han blir presset forteller Per at han kan utagere og stikke av fra situasjonen.

«Je trur je kommer teill å dei hær gong, mein det går jo bra, så fært er det»(Per).

Kari svarer at begrepet angst for henne er som å være kjemperedd, der hun ikke klarer å bevege seg eller åpne munnen, hun forteller også om ulike typer angst og ramser opp både

sosial angst, redsel for ulike dyr, høydeskrekk, vannskrekk og redsel for å bli begravd levende.

«Jeg blir helt stiv liksom og får ikke ropt eller sagt noe, jeg klarer ikke å tenke på noe annet enn den edderkoppen foran meg»(Kari).

Ola beskriver angst som redd for å bli forlatt og innelåst, han vet også om ulike typer angst og nevner vannskrekk og høydeskrekk.

«Noen er redd for å dette ned fra stiger og for å drukne, det tror jeg heter høydeskrekk og vannskrekk»(Ola).

Lærerne Reidun og Geir har ganske ulik forståelse for begrepet angst. Reidun beskriver angst som en form for en redsel der kroppen reagerer ukontrollerbart og der personen som får et angstanfall kan ha ulike former for reaksjon som pustevansker, utagering, paralysering, skjelvinger, hjerteklapp og kvalme. Geir beskriver angst som en lidelse som kan kureres med ulik terapi, han nevner ulike fobier som slangefobi, edderkoppfobi, høydeskrekk og vannskrekk. Han nevner at angst er en følelse av å være kjemperedd, men at ved eksponeringsterapi kan dette lett kureres.

«Det finnes mange former for angst, felles er at dette er en redsel, der kroppen reagerer ukontrollerbart og man kan få reaksjoner som pustevansker, utagering, paralysering, skjelvinger, hjerteklapp og kvalme»(Reidun).

«Eksponeringsterapi har blitt brukt til å kure mange ulike fobier, det kan gjøres på en times tid har jeg lest, kanskje litt kort, men jeg vet at det virker» (Geir).

Alle intervjuobjektene har en viss forståelse for hva angst er. De er allikevel temmelig ulike i hvor mye de vet og hva de legger i begrepet. Elevene som selv har angst, vet mest om sin egen opplevelse, noe som er helt naturlig. De vet allikevel at det finnes andre former og opplevelser av en hverdag med angst. Kari gir en god beskrivelse av hvordan hun opplever sin angst, hun bruker ikke begrepet paralysering, men ut i fra hva hun forteller har hun en spesifikk fobi, angst for edderkopper (Moxnes, 2009). Lærene er litt delt i hva de kan om

begrepet. Reidun virker som om hun har mer kjennskap enn Geir og at hun tar det mer på alvor i og med at hun forteller om ubehagene som kan oppstå som hjerteklapp, paralysering og kvalme, mens Geir bagatelliserer litt i og med at han sier at dette lett kan kureres med eksponeringsterapi. Hvis vi ser på teorien her, så er eksponeringsterapi mye brukt, men ved panikkangst og sosial angst forteller teorien at dette ikke fungerer så godt i og med at det er vanskelig å vite hva man skal øve på (Moxnes, 2009).

Forskningsspørsmål 1.1 til elevene:

Her fikk informantene en informasjon om hvilke ulike undergrupper av angst jeg opererte med i forbindelse med oppgaven.

Hvilken undergruppe mener du at du tilhører?

Per svarer at han har sosialt angst og panikklidelse, han beskriver dette som en redsel for å være i store forsamlinger der han ikke vet hva som skal skje. Han sier at det er verst da det er mange han kjenner der, men at det går greiere hvis det bare er fremmede, for eksempel på en konsert eller lignende.

«Det er verst hvis det er mange je kjinner der, da kniter det sæ i magan» (Per).

Kari forteller at hun er kjemperedd for edderkopper og slanger. Det er nok at hun ser bilder i bøker for å bli kvalm og uvel.

«Da jeg ser et bilde av en edderkopp eller slange i ei bok, vil jeg ikke ta på boka en gang...» (Kari).

Ola sier at han ikke liker trange rom og det å være alene. Han tar aldri heis, men går heller trappene. Han er også kjemperedd for å bli forlatt, reist fra eller låst inne, slik at han ikke kommer seg ut.

«En gang gikk dodøra i vranglås, trodde jeg, men pappa klarte å åpne fra utsiden, da ble jeg så redd at jeg gråt og gråt» (Ola).

Elevene klarer fint å fortelle om sin angst, bare Per kan faguttrykket sosial angst og panikklidelse om sin angst. Kari og Ola vet godt hva de får angst av, men kan ikke faguttrykket for sin angst. Ingen av elevene kan faguttrykket fobi som blir brukt i teorien (Appleton, 2008).

Forskningsspørsmål 1.1 til lærerne:

Hvilken undergruppe har du kjennskap til?

Reidun svarte at hun kjenner til flere av undergruppene og nevner sosial angst, fobier, generalisert angstlidelse og panikkangst. Geir kjenner til fobier og sosial angst.

«Unger er redd alt mulig fra edderkopper, spøkelser, til å klatre i trær. Det er det jeg betegner som fobier. De møter man jo daglig i skolehverdagen» (Geir).

Lærerne forteller at de kjenner til flere av undergruppene. Reidun har kjennskap til flere enn Geir, noe som også kom fram i forrige forskningsspørsmål. Reidun viser at hun kan flere av faguttrykkene fra teorien om angst (Appleton, 2008) enn Geir.

Forskningsspørsmål 1.2.

Hvordan opplever du ditt tilfelle og kan du beskrive hvilke utfordringer du møter i skolehverdagen?

Hvis je må væra i klasserommet er je redd fær aillt mulig. Je er redd fær å række opp nævan, læsa høgt gjær je itte, og je liker itte aille dæssa teaterbesøka som vi på død og liv må være med på.(Per)

Per forteller at han sliter i klasserommet, han er redd for å lese høyt, redd for at noen skal le av ham, han er redd for å rekke opp hånda. Han er ekstra redd for turer, vise fram dager, turneorganisasjonsbesøk, forestillinger og situasjoner som avviker fra det som er normalt. Noen ganger får han slippe å være med på for eksempel underholdning for foreldre, andre ganger blir han tvunget. Han forteller at i disse situasjonene blir han redd, sint, for så å utagere. Da kan han hoppe, skrike, kaste ting og stikke av fra skolen. Han har i løpet av grunnskolen hatt mange forskjellige lærere, der noen har vist forståelse, mens andre har brukt trusler og utvist makt. På barneskolen hadde han få venner, men noen viste forståelse. Han forteller videre at på ungdomsskolen har han et eget rom og i de tre årene han har gått på ungdomsskolen har han hatt egenstudier i dette rommet i alle timene. Han er aldri med klassen og beskriver dette som både en lettelse og en bjørnetjeneste. Han føler at han aldri har hatt en egen venn, men forteller at han har et godt forhold til læreren sin.

«Je savner å ha ein vënn, læreren er grei mot mæ, mein je skulle ønske je hadde ein orntli vënn»(Per).

«Je er aldri i klasseromme, je sitter mest på romme mitt, der får je ro, meinn je får jo inga vënnar da je er aleine heile tia heill, så da kainn ein jo spærja sæ om hær som er bæst? »(Per).

Vi ser at Per som sliter med sosial angst beskriver de utfordringene som jeg også oppdaget at han hadde under mine observasjoner. I norsktimen ble Per bedt om å lese ukjent tekst høyt for klassen, han nektet, ble igjen bedt om å lese, hvorpå han reiste seg opp og forlot klasserommet. Læreren overså ham og lot han bare gå. En annen episode som jeg observerte var aktivitetsdagen på skolen, her satt Per inne på grupperommet hele dagen og jobbet med det han selv hadde lyst til. I følge Per og læreren var dette noe Per alltid fikk lov til på slike dager, da han taklet disse dagene svært dårlig. Her ser vi at Per har et klart syn på hva som er utfordringene i skolehverdagen i forhold til sin angst. Han vet hva som oppleves som vanskelig og han klarer å sette ord på det. Han klarer allikevel ikke å forutse alt som kan skje i forkant og opplever at han får problemer. I norsktimen velger han å gå på sitt eget rom. Han lager ikke oppstyr i klassen, men han prøver å få læreren til å la ham slippe ved å si nei til å lese høyt. Læreren tar ikke signalet han sender og prøver å overtale ham, noe som igjen gjør at Per forlater rommet. Læreren følger ikke etter, men overser Per sin atferd og lar ham gå. Dette viser at Per har funnet en måte og takle angsten sin på da den kommer. Han forlater klasserommet og går på grupperommet. Her blir han til han er rolig igjen forteller han selv.

Han forteller videre at han kjenner at hjerterytmen øker og at han føler seg uvel da angsten kommer. Hvis han blir presset ender det ofte med utagering og at han stikker av fra skolen. Vi ser her at Per er på trinn to i Maslows behovspyramide (Imsen, 2005), behovet for trygghet og sikkerhet. Han er ikke trygg, han har angst. Han vil dermed ikke ha forutsetninger for å tilegne seg læring i denne situasjonen.

Kari forteller at hun får god forståelse for sin angst for edderkopper og slanger. Hun forteller om en og samme lærer gjennom hele barneskolen som viser stor forståelse for hennes redsel. De dagene det er uteskole er vanskeligst for Kari. Hun er alltid redd for å møte på en hoggorm eller få øye på en edderkopp. Læreren på barneskolen prøver aldri å tvinge Kari til verken å se eller studere edderkopper, selv om de andre i klassen jobber med dette. Kari synes det er utfordrende i naturfagtimene også, da det blir vist bilder av slanger. Hun forteller også at hun husker hun ble kvalm og uvel og at hun måtte reise hjem fra skolen da de hadde Halloweenfeiring på skolen. Klasserommet var pyntet med flaggermus, spindelvev og edderkopper. Alle trodde hun hadde fått omgangssyke, men det var redselen for alle edderkoppene som utløste kvalmen. Hun forteller at hun aldri har fortalt dette på skolen.

«Jeg husker ikke hvordan det var pyntet, men jeg husker at det var fullt av edderkopper, jeg hadde kledd meg ut som en heks...jeg kastet opp i bilen hjem»(Kari).

Kari viser også at hun har god forståelse for hva hun har angst for, angst for edderkopper og slanger, spesifikk fobi, og når den kan oppstå. Hun er klar over når hun er mer utsatt for å møte sin angst og virker som hun er forberedt. I løpet av mine observasjoner fikk jeg se hvordan Kari reagerte da hun fikk angst. En av elevene åpnet vinduet i klasserommet og i karmen var det en edderkopp. Denne eleven ropte dermed dette høyt til klassen. Kari ble helt stiv. Hun satt helt stille på stolen sin og sa ikke en lyd. Læreren oppfattet situasjonen raskt, gikk bort til vinduet og lukket det. Deretter gikk læreren bort til Kari og snakket med henne. Det virket som om Kari lyttet, men hun svarte ikke. Kari ble sittende på stolen hele timen og etter timen snakket læreren med Kari. Kari fortalte meg to dager etter at hun trodde det hadde vært bedre om læreren hadde tatt vekk edderkoppen og ikke bare lukket vinduet. Hun sa at hun visste at den fortsatt var der og dermed ikke klarte å tenke på noe annet. Her ser vi tydelig en spesifikk fobi, angst for edderkopper(Appleton, 2008). Kari er selv klar over dette, men har ikke funnet noen god måte å takle denne angsten på. Hun forteller at hun ikke klarte å tenke

på noe annet enn edderkoppen i vinduskarmen, så lenge hun visste den var der. Hvis vi ser dette opp mot Maslow sin teori, ser vi at Kari ikke er trygg, Kari er her på Maslow sitt trinn to, behov for trygghet og sikkerhet (Imsen, 2005). Hun har angst, hun er med andre ord ikke trygg. Dette gjør at Kari ikke klarer å ta inn noen læring, hele henne er preget av hennes angst og legger dermed en sperre for Karis læringsmulighet. Slike situasjoner gir Kari store utfordringer i skolehverdagen. Kari sier selv at læreren burde ha tatt vekk edderkoppen. Dette klarte ikke Kari å formidle da situasjonen oppsto. Kanskje kunne dette hjulpet Kari til å finne tryggheten igjen, slik at hun kunne fått utbytte av timen.

Ola forteller at det ikke har vært mange situasjoner på skolen som har vært kjempevanskelige, men han husker noen. Han forteller om da de lekte gjemsel og han ikke fant noe sted å gjemme seg. Det var en pappeske som eneste mulighet, og han klarte ikke å krabbe inn i den, dermed ble han funnet med en gang. Han forteller at i slike situasjoner melder han seg alltid til å stå, eller lar seg finne først. Han forteller at han aldri tar heis og at han på skoletur ble oppfattet som sær da han ville gå trappene i stedet for å ta heisen. Han forteller at han aldri har fortalt om angsten sin til de i klassen, men at foreldrene hans fortalte det til de ulike lærerne. Han sier at han synes det har gått ganske greit, men at han noen ganger har hatt problemer med å finne på gode nok unnskyldninger for å slippe å utfordre angsten sin. Han forteller også at han ikke klarer å utfordre angsten sin, fordi han begynner å kaste opp da han forsøker.

«På skoleturen i 3. trinn ville jeg gå trappa, da kalte alle de andre meg sær fordi det var så kult å ta heisen, noen tok heisen mange ganger...jeg var så redd for at de skulle tvinge meg» (Ola).

Ola viser at han vet hva han har angst for, spesifikk fobi for trange rom. Han sier at det ikke har vært så mange vanskelige situasjoner på skolen, fordi han klarer å unngå dem. Han har laget seg egne løsninger for å takle situasjonene, ved å unngå å ta heisen og ved å stå på gjemsel. Han unngår med andre ord å møte sin angst. Han forteller at han ikke har fortalt om sin angst til klassen, kanskje det kunne vært bedre for Ola hvis han hadde vært åpen om angsten sin? Kanskje han kunne ha følt seg tryggere ved at de andre i klassen forsto ham? Han forteller at han har blitt betegnet som sær fordi han ikke vil ta heisen, men heller går trappene, hva gjør dette med Ola sin selvfølelse og relasjon til de andre elevene? Thomas Nordahl

(2006) forteller at vennskap og sosial popularitet ligger øverst i barn og unges verdihierarki. Nordahl (2006) sier videre at jevnalderfellesskapet gir samhørighet, trygghet og trivsel. Det kunne muligens vært enklere for Ola om vennene visste om hans angst, slik at han slapp å bli betegnet som sær og at han kunne følt seg trygg om at ingen ville presse ham inn i situasjoner som han ikke klarte å håndtere.

Lærerne fikk en litt annen ordlyd i dette spørsmålet, fordi det i min studie var viktig å få et innblikk i deres opplevelse som læreren til disse elevene med angst.

Hvordan opplever du dine møter med elever med angst og kan du beskrive hvilke utfordringer du møter i skolehverdagen?

Reidun svarer at hun har møtt mange med ulike former for angst. Hun sier at disse er like forskjellige som alle andre elever med eller uten diagnoser. Hun forteller at det å forholde seg til fobier mot for eksempel edderkopper er en ting, men at det for henne har vært langt mer utfordrende med elever som sliter med sosial angst. Hun har hatt flere elever som har hatt sosial angst og forteller at det har vært utfordrende å finne løsninger som har fungert for den enkelte elev da skolens rammefaktorer som økonomi ikke har kunnet gi disse barna for eksempel en assistent. Hun sier at det er enklere med de som har lærevansker av andre årsaker som kommer inn under PPT (Pedagogisk psykologisk tjeneste). Hun forteller videre at hun har møtt liten forståelse fra andre lærere. Lærere som ikke har sett hva eleven sliter med og som har sagt at hun syr puter under armene på elevene og kalt dette for særbehandling. Hun sier at det til tider har vært så vanskelig å tilrettelegge og tilpasse situasjoner for disse elevene, fordi hun har møtt så liten forståelse fra kollegaer rundt seg. Enkelte ganger har hun hatt lyst til å rope ut og til og med slutte som lærer.

Jeg vet ikke hvor mange ganger jeg har hørt at jeg må slutte med og særbehandle elevene mine og at jeg syr puter under armene på dem, det er som å skalle i veggen da man prøver å ta disse elevene i forsvar. (Reidun)

Geir forteller at han ikke har møtt så mange elever som har hatt angst, men at han har sett utfordringer da angstanfall har oppstått. Han forteller at han ikke visste hvordan han skulle løse en situasjon en gang da han var alene med klassen. Han forsto at eleven var redd for noe og at det var derfor han satt i en krok og rugget. Han hadde hele klassen alene og skulle undervist. Til slutt måtte han bare sende de andre elevene ut og prøve å roe eleven som hadde anfall. Han brukte hele timen på å roe eleven, men eleven klarte ikke å fortelle hva som var årsaken før flere uker etterpå. Slike situasjoner sier Geir at han opplever som utfordrende og at han kommer til kort. Han sier at han skulle ønske at han kunne slippe alt han hadde i hendene og bare være der for denne ene eleven. Han sier at han føler at han ikke strekker til i lærerrollen i disse tilfellene.

«Man skulle vært blekksprut enkelte ganger, med flere armer. Eller man skulle kunne delt seg og vært på flere steder samtidig...» (Geir).

Hvis vi ser på Geir og Reidun sine fortellinger, ser vi at begge føler at de kommer til kort, de føler at de ikke strekker til og at de får for liten tid til den enkelte elev. De sier at dette skyldes skolens rammefaktorer som lærertetthet og mangel på assistenter. Reidun sier til og med at hun har møtt så mye motgang og liten forståelse fra kollegaer at hun har hatt lyst til å slutte som lærer. De beskriver begge en hektisk hverdag. I mine observasjoner med disse lærerne ser jeg at det de forteller stemmer. Lærerne har en hektisk hverdag med mange elever og å ta hensyn til, som alle skal ha sin form for tilpasning. I tilfeller hvor eleven bare reiser seg opp og går midt i timen, blir valget, skal man følge eleven man ser sliter ut og forlate resten av klassen til seg selv, eller skal man bli i klassen og overlate eleven med angst til seg selv? Begge lærerne peker her på skolens rammefaktorer som en hindring. Ifølge John Hatties forskningsresultater fra 2009 har reduksjon av angst bare middels effekt på elevens læringsresultater. Han hevder videre i sin forskning at relasjonen lærer elev har stor effekt på læringsresultatene, noe også Thomas Nordahl (2006) hevder. Lærertettheten, læringsstiler, små klasser og nivådeling gir ikke bedre læringsresultater hevder Hattie (2009). Han sier at lærerens tilbakemeldinger, forhold til elevene, klarhet i klasserommet og lærerens ledelse er det avgjørende. Vi ser at Hatties studie (2009) ikke er i samsvar med lærernes egne opplevelser av hva som gir utfordringer i skolehverdagen. Hattie (2009) hevder at rammefaktorene ikke er utslagsgivende, mens lærerne er uenige og mener at for eksempel en assistent ville hjulpet, slik at man kunne både fått undervist resten av klassen, samt ivarett eleven med angst. Reidun forteller om liten forståelse fra egne kollegaer, om dette sier

Nordahl (2006) at skal lærere utvikle seg i skolen er det viktig at både gode og mindre gode pedagogiske strategier formidles, slik at man kan dele de strategiene man har. Dette kan gjøres gjennom systematisk samarbeid i lærerteam eller lærergrupper. Det kan hende at Reidun hadde fått en annen forståelse fra sine kollegaer hvis dette hadde blitt satt på timeplanen.

Forskningsspørsmål 2:

Hvordan er opplæringen organisert for å ivareta elever med angst?

For å besvare dette forskningsspørsmålet har jeg delt det opp i 6 underspørsmål for å finne ut hva hver enkelt mener fungerer. Hvordan ulike situasjoner blir løst, samt hvilke ideer de har til hva som eventuelt kunne vært gjort annerledes for å bedre skolehverdagen.

Forskningsspørsmål 2.1:

Hvordan er undervisningen organisert i din klasse for disse elevene, sammen med klassen, ute av klasserommet eller i mindre grupper?

Hva synes du fungerer best, eventuelt hvilke endringer mener du burde vært gjort i ditt tilfelle?

Per forteller at dette blir gjort litt forskjellig fra lærer til lærer. Noen ganger må han være i klassen og får lov til å gå på et eget rom da ting blir vanskelig, noen ganger må han være i klassen hele timen. Per sier at han kanskje burde vært mer i klassen, men at han ikke klarer å konsentrere seg da han er der.

«Da je er i klassa har je så mie tanker i hugu, da går det liksom heilt rundt, je veit itte hær je egentlig tenkjer på, meinn je klarer itte å jobbe»(Per).

Ola og Kari forteller at de får ta med seg et par andre elever å arbeide på gruppe. De sier videre at de synes det fungerer fint med muligheten til å gå til et eget rom da ting blir vanskelig, slik at ikke hele klassen ser hvordan de har det. Kari forteller at hun synes det går helt fint å være i klasserommet, fordi de andre i klassen vet hvordan hun har det og lar henne være i fred til hun får ro. Lærerne viser også forståelse, sier hun videre, ved at de ikke tvinger henne eller lager oppstyr rundt situasjonene.

«Lærerne er greie, de forstår hvor redd jeg er og kommer alltid og snakker med meg. Jeg hører at de sier noe, men jeg får ikke alltid med meg hva de sier, det går liksom ikke inn på en måte» (Kari).

Lærerne forteller at de ikke alltid har hatt tilgang til egne rom og at de i mange tilfeller har vært alene lærer i klassen, noe som igjen medfører at man ikke kan lage mindre grupper. De sier også at de skulle ønske det alltid var to lærere i klassen, slik at da situasjoner oppsto var det mulig for den ene å ta tak i situasjonen og få tilpasset opplegget slik at eleven fikk fullt læringsutbytte. De sier også at det hadde vært ønskelig å kunne skreddersy et opplegg for disse elevene på lik linje med det som blir gjort for elever med generelle lærevansker, med andre ord, laget en individuell opplæringsplan (IOP).

«Tenk så fint det hadde vært om alle elever som trenger litt ekstra kunne hatt en egen IOP...da kunne man ha tilpasset og skreddersydd løsninger mye bedre» (Reidun).

Geir forteller at i hans klasse har hans elev et helt eget rom, skreddersydd for bare han, slik at han kan være der da han ønsker.

Både lærere og elever sier at det er ulikt hvordan organiseringen av undervisningen blir gjort. Dette er også noe jeg la merke til under observasjonene. Jeg la merke til at Per ofte ble sendt på grupperommet, han satt stort sett der i alle timer. Ola og Kari var inne i klassen og en del på grupper. I perioden jeg observerte var Ola og Kari på de samme gruppene hele tiden. Per sier tidligere i intervjuet at han mener at lærerne har gjort han en bjørnetjeneste ved at han sitter på grupperom hele tiden. Her kunne lærerne kanskje tatt Per med i avgjørelsen og funnet en gylden middelvei. Under observasjonene så jeg ikke at Per noen gang ble spurt om han kunne være i klasserommet bortsett fra den ene norsktimen. Kanskje Per ville ha hatt nytte av og funnet noen han kunne fungert sammen med i klassen i noen arbeidsøkter? Hvordan påvirker dette Pers selvfølelse og relasjon til de andre elevene? Kunne han blitt tryggere i klassen på denne måten og lært bedre ved en kombinasjon av studier på eget rom og klassefellesskap? Hva med en mindre gruppe rundt Per som han kunne blitt trygg i? Hva med Kari og Ola, de var på samme grupper hele perioden. Kunne de hatt nytte av å bytte gruppe oftere? Hvorfor gjorde de ikke det? Ola og Kari har jo ikke sosial angst. Behandler skolen og lærerne elever med ulik angst likt og med samme tilpasning? Tar ikke skolen utgangspunkt i individet? Har denne organiseringen noen effekt på elevenes læringsutbytte? Ifølge Maslow

(Imsen, 2005) er trygghet viktig, med andre ord ingen angst, for å kunne klatre videre opp i behovspyramiden. Ifølge Nordahl (2006) og Hattie (2009) er relasjoner til lærere og medelever viktig. Ifølge Hattie (2009) gir gruppeinndeling liten effekt på elevenes læringsresultater, allikevel vet vi at Maslow (Imsen, 2005) vektlegger trygghet, noe disse elevene sier at gruppearbeid gir. Hattie (2009) sier også i sin studie at atferden i klasserommet har stor effekt på elevers læringsutbytte. Hvis vi setter Per inn i denne påstanden, betyr det da at da Per utagerer i klasserommet, så får ingen noe godt læringsutbytte? Eller betyr det at ved at Per er på enerom hele tiden så er han rolig og da får alle de andre et godt læringsutbytte? Lærerne sier også at det hadde vært ønskelig med en egen IOP for elever med angst. Hattie (2009) skriver i sin forskningsrapport at individuell opplæring har liten effekt på læringsresultatene. Hva skal man da vektlegge, elevenes egne oppfatninger, lærernes syn, eller forskningsrapporten til Hattie? I følge min oppfatning, selv om Hattie oppfattes som «in» og skrives mye om i media, må vi ta elevenes egne utsagn og lærernes opplevelser på alvor. Vi må jo tro at enhver vet hva som fungerer best i sitt tilfelle og som lærere er det vel vår jobb å hjelpe elevene til å finne ut nettopp det?

Forskningsspørsmål 2.2:

**Stilles det ulike forventninger til disse elevene når det gjelder ansvar for egen læring?
Hva mener du man kan/bør forvente av disse elevene?**

Elevene svarer at de opplever store forskjeller fra lærer til lærer. Noen ganger får de mindre arbeidsoppgaver og hvis de har hatt en dårlig dag, ser enkelte lærere igjennom fingrene med om leksene er gjort. De forteller at de kan bruke angsten som en unnskyldning for ikke å gjøre enkelte oppgaver. Per forteller at han ikke liker lekser og at han får lov å levere andre typer oppgaver via Facebook på ungdomsskolen. Dette er eneste gangen han tar ansvar for egen læring, da han sier at han føler at læreren har tøyd seg så langt at han ikke lenger kan skulke unna leksene.

«Je sins itte je har nåe valg da han sender mæ læksom på Facebook, da harn strækt sæ langt fær at je skær gidde, så da gjær je dæm»(Per).

Alle elevene er enig om at det burde vært stilt strengere krav om ansvar for egen læring enn de har opplevd.

«Vi burde kanskje ikke sluppet så lett unna, vi lurer jo lærerne av og til, spesielt hvis vi har vikar, de er så letturte»(Kari).

Lærerne forteller her at de har vært klare i å formidle sine forventninger til alle elevene og at de i utgangspunktet har vært like. De forteller videre at de allikevel har måttet gi etter for enkelte elever som har hatt det ekstra vanskelig i perioder ved å gi dem mindre lekser og færre arbeidsoppgaver i timer.

«Jeg orker ikke alltid å ta kampen om leksene er gjort eller ikke med enkelte elever, man må velge sine kamper»(Geir).

De mener at man bør kunne forvente det samme ansvaret for egen læring hos disse elevene som for de andre elevene ved å gi dem tilpassede oppgaver innenfor de ulike områdene.

«Noen ganger får de lengre tid på seg for å komme i mål med en oppgave, men i utgangspunktet stiller jeg helt like krav»(Reidun).

Under observasjonene oppdaget jeg her sprik i hva lærerne sa i intervjuet om ansvar for egen læring og i hva jeg så ble gjort i praksis, et godt eksempel på det som Goodlad (Imsen, 2009) betegner som forskjellen mellom den oppfattede læreplanen og den gjennomførte læreplanen.

Det vil si at lærerne selv mente at de behandlet alle likt, eller at intensjonen var å stille like krav til ansvar for egen læring til alle, men under mine observasjoner så jeg at dette ikke stemte, med andre ord, gjennomføringen var ikke slik som jeg hadde blitt fortalt. Per hadde stort sett aldri gjort leksene sine og det fikk aldri noen konsekvens. Da jeg spurte om dette i etterkant fikk jeg forklaringen at Per kunne bli sint og at de dermed hadde gitt ham litt opp. Lærerne sier at de forventer det samme fra elever med angst som fra de andre elevene.

Allikevel så slipper de lekser? Forventer de det samme da? I nesten alle timer sitter Per på eget rom, kalles ikke dette et stort ansvar for egen læring, da han ikke har lærer med seg, men sitter med egne oppgaver på egen hånd? Kari og Ola forteller at de av og til bruker angsten som en unnskyldning for ikke å ha gjort lekser og at dette blir godtatt. Er det godtatt for de andre elevene å ha hatt en dårlig dag? I observasjonsperioden oppdaget jeg at elevene med angst slapp glemmekryss ved ikke ha gjort lekser, mens de andre elevene fikk kryss. Etter fem kryss var det melding med hjem. Stilles det da like krav til alle elevene? Blir elevene med angst fritatt på enkelte områder da det kommer til ansvar for egen læring. Hva synes de andre elevene i klassen om denne ordningen? Hvor går grensen mellom tilpasning og særbehandling? Ifølge Hattie (2009) har tilpasset opplæring liten effekt på elevenes læringsresultater, men tilbakemeldinger sier han har høy effekt. Betyr ikke dette at hvis læreren mener at ansvar for egen læring er viktig så burde tilbakemeldingene til alle elevene

være like? Burde ikke konsekvensene være like for alle elevene? Elevene sier selv at de synes det burde vært strengere krav til ansvar for egen læring. Burde ikke dette bli tatt på alvor? Hvis elevene med angst selv sier at de slipper for lett unna, da burde man kanskje ta det til etterretning? Hattie (2009) gir ansvar for egen læring liten støtte, betyr det at man ikke skal forvente at barn i denne alderen klarer et slikt ansvar? I Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) står det at:

God læring er avhengig av driv og vilje hos den enkelte til å ta på seg og gjennomføre et arbeid. Elevenes ytelser påvirkes tydelig av arbeidsvanene de legger seg til på tidlige skoletrinn. Gode arbeidsvaner som utvikles i skolen, har nytte langt utover skolens rammer. (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.9)

I og med at skolen er pålagt å følge Kunnskapsløftet, må man vel kunne si at å lære å ta ansvar for egen læring komme inn under dette punktet, det handler om å gjøre det som blir forventet, men da må jo også forventningene være presisert klart og tydelig.

Forskningsspørsmål 2.3:

Arbeidsplaner er dokumenter som beskriver elevens forventede arbeidsoppgaver, aktiviteter og innleveringer over en bestemt periode eller tidsrom. Ukeplaner, arbeidsplaner eller periodeplaner er begrep som brukes mer eller mindre overlappende (Klette, 2007).

I hvilket omfang (i liten grad, noe, i stor grad) er disse elevene med på å utforme sin egen arbeids/periodeplan?

«Jeg tror ikke noen får være med på å lage sin egen arbeidsplan, den lager nok lærerne...vi har ikke like planer alle i klassen, jeg har mindre lekser enn Ola» (Kari).

Elevene forteller her at ingen av dem har fått være med på å utforme sin egen arbeids/periodeplan, men at de noen ganger har fått fjernet noe av det som har stått på planen. De vet heller ikke om andre elever de har gått med har fått være med på å utarbeide sin egen plan.

«Ærbesplanen min er færði snekre hær fræða. Je brir mæ itte så mie om hær som står på deinn, fær je er jo fær det meste itte med på det som står der alikavæl» (Per).

Lærerne sier at de har hatt elever med store angstproblemer som har fått være med å utarbeide sine egne planer, slik at hverdagen skulle være forutsigbar og at man kan kunne unngå angstanfall. De sier også at dette ikke gjaldt alle elevene, men de som hadde størst utfordringer med henhold til skolehverdagen.

«Da jeg har hatt elever som har hatt store angstproblemer, har jeg gjennomgått planen med eleven og gjort justeringer etter avtale, dette har vært både innen arbeidsoppgaver og aktiviteter»(Reidun).

«Jeg har da ikke tid til å sitte med hver enkelt elev for at de skal være med på å lage sin egen arbeidsplan, jeg har da 28 elever i klassen»(Geir).

I de fire ukene jeg var på skolen og observerte, så jeg ingen som var med på å utforme sin egen arbeidsplan. Lærerne gjorde alt på egenhånd, tilpasset etter evner og forutsetninger. Noen hadde lite lekser, andre hadde mye, noen var med på alt og andre hadde fritak i noen fag og opplegg. Lærerne sier at de har hatt elever som har vært med på å utarbeide egne arbeidsplaner, men det er ikke de elevene som går på skolen nå. Skolen har med andre ord ingen praksis slik det fungerer i dag med å la elevene være med på å utforme sine egne arbeids/periodeplaner. Har arbeidsplaner noen effekt på elevers læringsutbytte? Gir arbeidsplaner forutsigbarhet for elevene som har angst, slik at de kan forebygge angstanfall?

Under observasjonene så jeg at arbeidsplanene gjorde at elevene visste hva som ble forventet av dem, noe som ga trygghet for disse elevene. Da arbeidsplanene ble utdelt, leste alle raskt igjennom planen og lærerne åpnet for spørsmål. Ut i fra det jeg observerte ga dette elevene med angst en ro, de viste at etter å ha lest planen som ikke inneholdt noe de ikke kunne takle ga dem en ro til å begynne å arbeide. Hattie (2009) gir liten støtte til bruk av arbeidsplaner, men hvis man setter trygghet i fokus, så vil dette i følge Maslows trinn to om trygghet (Imsen, 2005) være grunnleggende for videre læring. Klette (2007) sier at arbeidsplaner er svaret på noen av lærernes viktigste profesjonelle utfordringer med å tilpasse undervisningen til alle elevene for å frigjøre arbeidskapasitet til veiledning og hjelp for de som trenger det. Hun hevder videre at arbeidsplaner forsterker forskjeller heller enn å utjevne dem. Hun hevder videre at forskningen viser at arbeidsplaner fører til at elevene som kollektiv gruppe svekkes.

Hvis Klette og Hattie har rett, hvorfor brukes da arbeidsplaner i så stor grad i norske skoler i dag? Jeg observerte at elevene leste igjennom planen, stilte spørsmål og virket trygge, noen fikk til og med ekstra tilpasninger. Ville reaksjonene for elevene med angst vært de samme uten arbeidsplanen? Vanskelig å si da det i min observasjonsperiode ble brukt arbeidsplaner kontinuerlig, slik at jeg ikke kan sammenlikne uker med og uten bruk av arbeidsplan. Bandura (2006) sier at en overordnet målsetting i pedagogisk arbeid er å gjøre mennesket i stand til å ta ansvar for eget liv, med andre ord bli aktør i eget liv. Skaalvik og Skaalvik (2009) hevder at det krever evne til å regulere egen atferd og egen læring (selvregulering). De hevder videre at arbeidsplaner er et viktig redskap i et slikt arbeid. De sier videre at selvregulering må læres og at det bare kan læres knyttet til oppgaver som den enkelte elev har forutsetninger for å mestre. Hvis oppgavene er overkommelige kan selvregulering læres meget tidlig. Skaalvik og Skaalvik (2009) sier videre at arbeidsplaner er et egnet redskap for å lære elever selvregulering i skolen fordi arbeidsplaner gir elevene mulighet til å forutsi hva som skal skje fremover og hvilke oppgaver det forventes at de skal ha gjort. De hevder også videre at arbeidsplaner er et egnet redskap for å strukturere elevenes arbeid, og for å gi elevene en tilpasset opplæring. Ut i fra dette kan man jo si at her strides de lærde. I følge en elevundersøkelse fra 2009 bruker 60 prosent av ungdomsskolene i Norge arbeidsplan (Skaalvik & Skaalvik, 2009), det må jo bety at de har funnet ut at arbeidsplaner er et godt arbeidsredskap.

Forskningsspørsmål 2.4:

Er disse elevene med på å sette sine egne læringsmål?

Elevene svarer at de aldri får være med på å sette egne læringsmål, men at de vet om en som på ungdomsskolen fikk lov til å sette egne læringsmål sammen med spesialpedagogen, dette gjaldt en elev som hadde tilleggsvansker.

«Je har aldri fått vøri med på å sætt opp slike mål, mein je veit om ein som fækk væra med på å sætte opp måla sine og han hadde lese – og skrivevansker» (Per).

Lærerne sier at de alltid med alle elever setter egne læringsmål på utviklingssamtaler og elevsamtaler i de ulike fagene.

«På de skjemaene vi bruker til utviklingssamtaler er det egne rubrikker som skal fylles ut sammen med elevene med læringsmål, dette gjør vi sammen på utviklingssamtalene og elevsamtalene» (Reidun).

På dette spørsmålet er det et sprik i hva elevene sier og hva lærerne sier. Etter å ha sett på skjemaene for utviklingssamtaler står det klare mål på skjemaene for alle elevene både for høst og vår. Det kan dermed virke som om elevene ikke har forstått spørsmålet om hva læringsmål er og at det dermed ble sprik i besvarelsen. I Hattie (2009) sin forskningsrapport kommer det frem at undervisningsmål har middels effekt på elevers læringsresultater. Hvis dette skal være tilfelle må jo elevene vite hva som er målene for læringen og hva som forventes. I tillegg til at mål for hver enkelt elev ble skrevet på utviklingssamtalene, ble det også utarbeidet mål for hvert enkelt fag på arbeidsplanen hver uke. Noen av disse målene ble laget ut i fra kunnskapsmålene i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) justert etter målene som hadde blitt satt på utviklingssamtalen. Dette vil med andre ord si at elevene til en viss grad var med på å utarbeide sine egne læringsmål uten at de selv var klar over det.

Forskningsspørsmål 2.5:

Hvilke tilpasninger får disse elevene i ulike situasjoner der angsten blir et stort problem for gjennomføringen av undervisningen?

«Hvis je sins at je vil væra på rommet mitt, og læreren seier at jeg må væra i klasserommet, hender det at jeg bære går ut tå klasserommet, hvis dæm prøver å stoppe mæ da, da slær je ratt» (Per).

«Noen ganger da jeg har fått angst har jeg fått gått ut på gangen eller på grupperommet til jeg har fått roet meg, det har som regel fungert fint » (Kari).

«Jeg har alltid fått lov å gjøre det jeg har følt at jeg har trengt, som å gå trappa i stedet for heisen og jeg slipper å være på det lille grupperommet, for der er det så trangt» (Ola).

Elevene sier at de noen ganger ikke må delta i undervisningen, men at de heller får andre arbeidsoppgaver. De forteller at de dermed ikke har helt samme undervisning og at de ofte får flere andre ting å velge mellom eller at de må sitte på grupperom eller enerom å jobbe med egenstudie. Enkelte ganger er det ingen tilpasninger og da velger noen av dem å utebli fra

timen, gå ut av timen eller forstyrre undervisningen med utagering. I enkelte tilfeller der tilpasning ikke har blitt gitt har elever måttet reise hjem og blitt borte fra skolen i flere dager.

Lærerne forteller at de alltid prøver å tilpasse undervisningen ved å sette alle elevene i fokus. De forteller at det mange ganger er vanskelig å tilpasse til den enkelte elev da klassens sammensetning er krevende og mange hensyn skal tas. De sier at de bruker egne opplegg, gjør avtaler med den enkelte, sørger for å være så forutsigbar som mulig, benytter seg av grupper, enerom, samtaler og ekstra tilgjengelige ressurser som assistenter, studenter og andre frivillige.

Det er vanskelig å tilpasse og forutse alle mulige tenkelige situasjoner som kan oppstå i forkant. Jeg skulle ønske jeg hadde mer tid med elevene og at jeg alltid hadde en assistent som kunne trådd til. Jeg prøver så godt jeg kan å finne en god løsning for den enkelte med å gjøre avtaler, andre arbeidsoppgaver, andre rom å arbeide i, gruppearbeid og å være forutsigbar...(Reidun)

Jeg har bare en elev som har angst i klassen og den har egen avtale om hvordan vi skal håndtere hans angst. Dessverre er det ikke alle lærerne som følger opp avtalen og da oppstår det problemer som å stikke av fra undervisningen, utagering og det har også hendt at det har endt med utvisning fra skolen. (Geir)

Observasjonene jeg gjorde i ulike timer og økter bekrefter det både elevene og lærerne sier. Mange tilpasninger ble gjort i min forskningsperiode. Jeg ble flere enn en gang imponert over fleksibiliteten som ble vist både av lærere og elever. Det virket som om dette var så innarbeidet at ingen av elevene brydde seg om at ikke alle gjorde alt, men at de gjorde forskjellig fra tid til annen. Forutsigbarheten ble ivaretatt fra starten på dagen til slutten av dagen og justeringer ble avtalt og gjort underveis. Slik ble tryggheten ivaretatt for disse elevene som slet med angst. Her ble ulike rom benyttet, noen arbeidet i grupper, noen helt alene, noen slapp å delta og noen fikk helt eget opplegg. Jeg undret meg om dette var noe de gjorde hele tiden, eller om dette var noe de gjorde fordi jeg var der og observerte, men kom til slutningen at de nok var flinke hele tiden. Elevene var for vant til denne måten å jobbe på til at dette var noe de bare gjorde fordi jeg var der. I denne perioden møtte jeg på noen etiske utfordringer. Jeg oppdaget at jeg ikke alltid var enig i endringene som ble gjort for enkelte av elevene. Etter mitt syn slapp de for billig unna. Jeg oppdaget at jeg hadde lyst til å

kommentere og komme med innspill og dette var jo ikke min rolle som forsker, som fullstendig observatør skal man jo nærmest være usynlig og ikke ha noen kontakt med de man observerer (Hammersley & Atkinson, 2004). Dette var noe jeg fikk føle flere ganger i perioden, noe som gjorde at jeg tenkte at det hadde vært enklere å forske på en ukjent arena og ikke en skole hvor jeg kjente både elever og lærere. Det oppsto få situasjoner med angstanfall i denne perioden, og man kan jo undre seg om det ble gjort for mye tilpasninger. Slapp elevene for lett? Burde de ha møtt angsten sin i noen tilfeller for å kunne utfordret seg selv litt? Burde lærerne gått litt mer inn i hvert enkelt tilfelle og sett om de kunne ha jobbet mer med eksponering, eller er dette utenfor lærerens rolle? Er det sikkert at alle situasjonene som disse elevene med angst slapp å møte ville ha utløst et angstanfall? Hvor er balansegangen? Er dette tilpasning eller særbehandling? Disse spørsmålene er det helt umulig å gi noen svar på. Som teorien om angst sier, så vet man ikke hva som utløser angst i alle tilfeller, man kan ikke øve på alle tenkte scenario og man kan ikke vite hva som er rett i alle tilfeller (Moxnes, 2009). Man må bli kjent med sin egen angst og lære seg å takle den før man kan vite hvordan man eventuelt kan bli kvitt den. Allikevel undres jeg om tilpasningene hele tiden var nødvendige?

Forskningsspørsmål 2.6:

Individuelt arbeid med arbeidsplan er vanlig i norske skoler i dag. Hvordan blir elever med angst ivaretatt i slike økter?

«Je får altmeine vælja om je skær sitta på rommet mitt eller på plassen min i klasseromme. Je væljer alltid rommet mitt, fær der får je ro. Lærern kommer innom å hjælper mæ innimillom» (Per).

«Vi får lov til å velge hvor vi skal sitte å jobbe, jeg velger ofte plassen min eller grupperommet fordi da får jeg arbeidsro. Lærerne kommer rundt og hjelper de som trenger det» (Kari).

«Alle i klassen har egne arbeidsplaner, vi har ikke like oppgaver i alt da, og så får vi velge mellom plassen vår og klasserommet om hvor vi vil sitte så lenge vi er stille og jobber» (Ola).

Elevene forteller at alle i klassen har arbeidsplaner og at disse er tilpasset hver enkelt, så de har forskjellige tilpasninger etter behov. De har egne arbeidsplantimer og de kan da velge om de skal sitte i klasserommet eller på grupperom. Elevene sier at de har egne arbeidsplasser

med egne hyller, hvor de sitter og arbeider individuelt. Den ene eleven sier at hans arbeidsplass er på eget rom og at der kan han få den arbeidsroen han trenger og de pausene han trenger. I arbeidsplanøktene kan de velge fritt hvilket fag de vil jobbe med og får hjelp da de trenger av læreren. Dette gjør at ikke alle trenger hjelp samtidig fordi ikke alle driver med samme oppgave.

Lærerne forteller at i øktene hvor de arbeider med arbeidsplan varierer de om de er i klasserommet, datarommet, grupperom eller enerom. De lar elevene selv få velge da det er mulig og går av og til inn og styrer hvem som sitter med hvem, slik at de beholder arbeidsroen og tryggheten. De forteller videre at de går rundt og veileder og hjelper de elevene som trenger hjelp og at dette er en bedre arbeidsmåte for å få hjulpet hver enkelt. I og med at de jobber med ulike oppgaver, trenger de ikke hjelp samtidig og dermed strekker læreren mer til. «Elevene får som regel lov til å velge hvor de vil sitte og jobbe selv, men av og til må jeg gå inn og legge noen føringer for å beholde arbeidsroen og tryggheten»(Reidun). «Jeg går rundt mellom de forskjellige rommene og hjelper de som trenger det. Han som har angst vil som oftest være alene og kommer og henter meg da han lurar på noe» (Geir).

Observasjonene mine viser at det elevene sier ikke helt stemmer, de har flere rom å velge mellom enn egen arbeidsplass og grupperom. Lærerne sier at de bruker datarommet i tillegg og dette stemmer med mine observasjoner. Det stemmer også at læreren går rundt og veileder. Elevene med angst har etter mine observasjoner blitt ivaretatt på lik linje med de andre i arbeidsplanøktene. De får veiledning på samme måte som de andre og får velge hvor de vil sitte ut fra egne ønsker og behov. Jeg stilte meg spørsmålet i disse øktene om hvorfor det ikke var oppgaver som krevde samarbeid på arbeidsplanen? Hvorfor var alt individuelt arbeid, hadde det kunnet gitt endra bedre læringsutbytte med samarbeid? Hadde dette blitt prøvd, var det forstyrrende? Her møtte jeg også på utfordringer, da jeg så at elevene kunne hjulpet hverandre, slik at de ikke trengte vente så lenge på veiledning fra læreren, men min rolle som forsker gjorde at jeg valgte og ikke komme med forslag til dette. Dette ble et dilemma flere ganger under arbeidsplanøktene fordi jeg så at ting kanskje kunne vært gjort annerledes, men at verken elever eller lærere foreslo dette. Hattie (2009) sin forskningsrapport viser at individualistisk undervisning ikke har noen stor effekt på elevens læringsresultater. Allikevel mener jeg at det å jobbe selvstendig ut i fra egne mål, det å sette seg mål og jobbe mot sine egne mål er viktig og at målrettet arbeid gir resultater. Hattie(2009) sier jo at tilbakemeldinger

på eget arbeid gir stor effekt. I slike økter får jo elevene direkte tilbakemeldinger på eget arbeid, samt både veiledning og undervisvurdering, noe som dermed vil ha stor effekt på elevens læringsutbytte. Jeg la også merke til at elevene jobbet bra i disse øktene og at de virket trygge. Dette virket som en god arbeidsmåte som var innarbeidet og som ga elevene forutsigbarhet, samhold og motivasjon. De jobbet godt og fikk arbeidet unnagjort. I tillegg fungerte lærerens om en veileder og hadde mulighet til å gjøre ytterligere tilpasninger.

Forskningsspørsmål 3:

Blir elever med angst ivaretatt i henhold til lovverk og forskrifter om tilpasset opplæring?

I Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998) og i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) ligger det klare føringer for hva skolen skal ta hensyn til med henhold til tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring innebærer organisering av opplæringen ved blant annet valg av metoder, lærestoff og organisering for å sikre at den enkelte utvikler grunnleggende ferdigheter og når kompetansemålene. Tilpasset opplæring innebærer ikke at all opplæring individualiseres, men at alle sider av læringsmiljøet tar hensyn til variasjoner hos dem som får opplæringen. (Utdanningsdirektoratet (s.a.))

Forskningsspørsmål 3.1:

Hva er etter din mening den viktigste grunnen til å gi tilpasset opplæring?

Det står jo som du seier i regla som skula skær fælje, og vi hadde full itte lært nåe hvis alle skulle lære det samma heile tia? Det er viktig sins je at det er oppgaver som je klarer og nåa som je får brine mæ litt på. (Per)

Det som er viktig synes jeg er at lærerne tenker på hva vi kan og hva vi ikke kan og lager oppgaver som vi kan klare mest mulig selv i alle fag. Jeg synes også det er viktig at de tenker på at vi er trygge da det er nye ting vi skal lære...(Kari)

Det synes jeg er å finne ut hva vi ikke kan og lage opplegg som passer slik at vi kan lære alt vi ikke kan. Og så synes jeg ikke at vi skal bli presset til å gjøre ting vi er redd for som for eksempel å dykke hvis du har vannskrekk.(Ola)

Elevene svarer at det er viktig at hver enkelt får oppgaver tilpasset sine evner og etter hva de kan og hva de trenger å lære. De sier videre at de mener at skolen bør ha den kompetansen som kreves for at dette skal oppfylles. De mener at skolens rammefaktorer ikke skal være til hinder for å gi tilpasset opplæring. De sier også at skolens rammefaktor som økonomi heller ikke bør være en hindring, men de mener at det er det, slik det er i dag. De er alle enige om at elevenes behov skal være i sentrum.

«Det er viktig at elevene får oppgaver som er tilpasset sine evner forutsetninger og behov, slik at de opplever mestring og læring. Dette er også forankret i Kunnskapsløftet og Opplæringsloven» (Reidun).

«Dette står i loven og rammeplanen for skolen og er ikke noe vi bare kan velge bort...»(Geir).

Lærerne sier at de mener at den viktigste grunnen til å gi elever tilpasset opplæring er at elevene skal få et opplegg tilpasset sine evner, forutsetninger og behov, dessuten er dette forankret i lovverket og i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006), slik at det ikke er noe man kan velge bort. De sier videre at det allikevel må ordnes innenfor skolens rammefaktorer og at dette i visse tilfeller kan være hemmende for hvilken form for tilpasning som blir gitt.

Vi ser at både lærere og elever er enige om at det viktigste er at elevene får tilpasset opplæring ut i fra sine forutsetninger, evner og behov. Lærerne sier at dette er forankret i lovverket (Opplæringsloven, 1998) og Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) og at skolen ikke kan velge dette bort. Allikevel oppdaget jeg under mine observasjoner at oppgavene mange ganger var for vanskelige i forhold til hva elevene mestret. Kari fikk de samme matematikkoppgavene som resten av klassen, hun var usikker på brøk og fikk ikke til noen av matematikkoppgavene. Hun måtte derfor få andre typer oppgaver ettersom det tok for mye tid å lære henne det hun trengte i arbeidsplanøkta for å kunne klare oppgavene. Flere ganger ble noen oppgaver strøket fra planene og noen ganger ble det justert underveis, spesielt i matematikk. Elevene sier at skolen bør ha den kompetansen som kreves for at dette skal

oppfylles. Hvilken kompetanse er det de tenker på? Ligger denne kompetansen forankret i lærerutdanningen? Hvilken forståelse har hver enkelt av begrepet tilpasset opplæring? I hvor stor grad skal tilpassingen være? Skal den gjelde i alle situasjoner og i alle fag til enhver tid? Er alt som blir gjort i skolen tilpasning, eller er det særbehandling som noen av lærerne kaller det? Hvor går skillet mellom tilpasning, spesialundervisning og særbehandling? Hattie (2009) sin forskningsrapport sier at tilpasset opplæring har liten effekt på elevenes læringsresultater. Betyr det at det ikke hjelper å tilpasse til hver enkelt? John Hattie er en anerkjent professor ved universitetet i Melbourne. Han sier at tiltak som gir under 0,4 i læringseffekt bør man ikke bruke, tilpasset opplæring har en score på 0,19 i hans forskningsrapport. Betyr dette at tilpasset opplæring ikke har kommet for å bli? Ut i fra hva elevene ved skolen sier og det lærerne sier, samt det jeg har sett i mine observasjoner blir elevene ved denne skolen ivaretatt i tråd med de lover og forskrifter vi har i Norge. Kanskje ikke 100 prosent i alle tilfeller, men all ære til denne skolen for tilrettelegging, tilpasning og oppfølging. Kanskje kunne ramme faktorene ha vært bedre for at tilpasningen kunne vært enda bedre, men ut ifra hva jeg så, så er dette det jeg vil betegne som et godt tilpasset læringsmiljø.

Forskningsspørsmål 3.2:

Læringsstrategier er viktig for god læring og faglig utvikling. Målet med opplæringen er at elevene skal lære et repertoar av ulike strategier som han kan velge i for å finne den som passer best til de mål han setter seg og de oppgavene han skal løse. I dette arbeidet er det også behov for ulike tilpasninger til den enkelte elev. Jeg valgte derfor å ta med litt om dette i mitt studie da det muligens kan være strategier som kan gi elever med angst trygghet i skolehverdagen.

Læringsstrategier er framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner. (Opplæringsloven § 1-2 og Utdanningsdirektoratet, 2006)

Blir ulike læringsstrategier brukt i ditt tilfelle? Hvilke?

I tilfelle hvilke, i hvilke fag og hvilke variasjoner blir brukt?

«Det varierer i frå lærer teill lærer, nåa varierer fælt, mens andre gjær det samma hær time og fæljer bære boka» (Per).

«Læreren vår har vist oss forskjellige måter å lære for eksempel gloser på, jeg liker å pugge sammen med andre, eller bruke E`lector» (Kari).

«Vi får lov til å velge hvilken måte vi vil lære i noen av fagene som for eksempel i naturfag, kunst og håndverk og matematikk og litt i engelsk kanskje» (Ola).

Elevene sier at dette varierer fra lærer til lærer. Noen bruker samme læringsstrategi hele tiden og andre varierer veldig. De sier at de synes at matematikk, engelsk, naturfag og kunst og håndverk er de fagene det brukes mest variasjon. Her varierer det mellom praktiske oppgaver, ulike arbeidsarenaer, egenstudier i innlæring, forelesninger, forskningsoppgaver, quiz, spill, uteundervisning, turer i skog og mark og mulighet til egne innspill.

Jeg prøver å vise dem hva jeg synes fungerer, en slags modellering. Dette må jo læres over tid og det er viktig å begynne tidlig. Jeg synes dette er et viktig tema i skolen og prøver å bruke dette i alle fag. Jeg skulle ønske skolen satte dette på timeplanen, slik at vi kunne blitt flinkere til å jobbe med dette og at vi kunne delt erfaringer. Det finnes jo så uendelig mange læringsstrategier å velge mellom.(Reidun)

«Jeg bruker ulike læringsstrategier i mange av fagene, for eksempel i engelsk da vi skal øve på nye tekster bruker jeg samarbeid, nettoppgaver, drilling av gloser via lek og quiz og så videre» (Geir).

Lærerne sier at de prøver å få elevene til selv å se ulike måter å lære på. De prøver å gi dem innblikk i ulike læringsstrategier som gjør at elevene selv finner ut hvilken strategi som fungerer best for seg. De skulle ønske at det ved sin skole ble satt av mer tid til nettopp dette temaet. Skolen har også vært inne på tanken om å bygge om biblioteket ved skolen til et studierom med ulike arenaer tilpasset de læringsstrategiene som passet flertallet. Her ønsket man et stillerom, et musikkrom, ulike farger, ulike sittemuligheter, ulike hjelpemidler, men på grunn av skolens økonomi har dette blitt lagt på is. Lærerne forteller at de i så stor grad som mulig lar elevene få velge hvor de skal sitte da de skal jobbe individuelt, og at noen av elevene får bruke mobilen til å høre på musikk mens de jobber med for eksempel matematikk, mens andre ønsker å ha det helt stille. Det gis tilgang til datarom, smartboard, spill, bibliotek

og naturfagrom i disse øktene og elevene velger selv hvilke oppgaver de vil jobbe med på sin arbeidsplan i disse øktene. Dette krever at det er mer enn en lærer tilstede, for at dette skal la seg gjennomføre. Læreren fungerer her som en veileder og går rundt og veileder de som har behov for det. Lærerne forteller at de bruker ulike læringsstrategier i alle fag, men at ikke elevene kan få velge den de synes passer best for seg på grunn av skolens rammefaktorer.

I løpet av min observasjonsperiode så jeg at ulike læringsstiler og læringsstrategier ble brukt. «Læringsstiler må ikke forveksles med læringsstrategier. Læringsstrategier sier noe om fremgangsmåter for å bedre selve læringsprosessen, mens læringsstiler er et individuelt rettet begrep, et personlighetstrekk, som sier noe om individets personlige læringspreferanse» (Imsen, 2005, s. 354). Noen elever fikk sitte med musikk på øret i matematikktimene da de jobbet med oppgaver, noen fikk sitte på gangen, i en sofakrok, eller ligge på gulvet da de skulle lese. I arbeidsplantimene fikk de velge hvilket rom de ville jobbe i, i noen timer kunne de velge om de ville jobbe i gruppe eller alene, i engelsk kunne de i enkelte timer velge om de ville jobbe med gloseøving på data, eller to og to sammen ved å høre hverandre, i naturfag kunne de velge mellom praktisk utprøving eller ren teoretisk innlæring, i kunst og håndverk var det ulike modeller man kunne velge å lage, men med tilnærmet samme teknikk. Det var som elevene og lærerne sa at dette var tiltrettelagt for at hver og en skulle kunne finne sin egen måte som de lærte best på. Lærerne fortalte om dette rommet de hadde planlagt å lage, men som hadde blitt lagt på hylla på grunn av økonomi. Dette hørtes ut som et drømmerom, men kanskje en gang i tiden vil dette bli realisert. Det kan ut i fra lærernes utsagn virke som om de blander disse to begrepene om læringsstiler og læringsstrategier litt, da dette rommet går mer på læringsstil enn læringsstrategi (Imsen, 2005). Jeg så videre at det å kunne velge sin egen læringsstrategi fungerte fint. Elevene fant arbeidsro og på meg virket det som om de var trygge i hvordan de selv ønsket å lære. De valgte noen ganger det som den de pleide å henge sammen med gjorde, men i mange tilfeller ga dette samarbeidstrening og samhold. De kunne stille hverandre spørsmål, forske sammen og oppleve gleden ved å gjøre seg nye erfaringer sammen. Ifølge Hattie (2009) har tilpassede læringsstiler liten effekt på elevens læringsresultater. Han har ikke tatt med noe om læringsstrategier, men har brukt begrepet undervisningsstrategi, dette mener han vil gi stor effekt på elevens læringsresultat. Hvis vi ser på begrepet tilpasset opplæring ser vi at her gis det tilpasninger til både hvor man vil lære, hvordan man vil lære og med hvem man vil lære. Thomas Nordahl (2006) sier at lærerne må kjenne elevene godt og ha en god forståelse for eleven for å få til en god tilpasning til hver

enkelt. På denne skolen er dette tilfelle. Lærerne kjenner elevene godt, de har hatt elevene i mange år og de tilpasser i mange og ulike situasjoner. Thomas Nordahl (2006) sier videre at for at skolen skal kunne tilpasse opplæringen til hver enkelt må skolen differensiere. Han sier at elevene kan ikke gjøre det samme hele tiden, men må få tilpasset etter evner og forutsetninger. Han sier videre at innenfor enhetsskolen kan opplæringen differensieres innenfor disse hovedpunktene: innhold, arbeidsmåter, materiell, organisering og tid. Hvis vi da ser på hva lærerne og elevene faktisk gjør ved denne skolen, ser vi at elevene har differensiert undervisning, de har forskjellig innhold, de har forskjellige arbeidsmåter, dette organiseres forskjellig og med ulikt materiell og dette ved hjelp av læringsstrategier og tilpasset opplæring.

Forskningsspørsmål 3.3:

Når det gjelder gruppearbeid for elever som for eksempel sliter med sosial angst, hvilken form for differensiering i forhold til klassens plan for øvrig blir brukt?

«Je får alltid læv teill å væra på samma gruppa hær gong, hvis je må væra på ei ni gruppe da stekker je tå frå skula og det veit lærern»(Per).

«Lærerne pleier å bytte på med hvem som er på gruppe, men noen får lov til å være på samme gruppe hver gang» (Kari).

Elevene forteller at de som sliter med angst og da spesielt sosial angst får være på gruppe med de som de føler seg trygge med. De blir ikke valgt på nye grupper hele tiden, men blir i så fall rådspurt først. Ellers i klassen rulleres det på hvem man er på gruppe med.

«Jeg pleier å ta hensyn til de elevene som har angst og sette de på gruppe med de som de føler seg trygge med, ellers i gruppen varierer jeg sammensetningen» (Reidun).

Lærerne sier at de prøver å variere gruppesammensetningen hele tiden, slik at alle må samarbeide med alle. De sier videre at de i noen tilfeller tar hensyn og setter tryggheten i sentrum, slik at alle får utbytte av samarbeidet. De prøver å variere med små variasjoner der det er behov for det og lar bare et gruppemedlem endres fra gang til gang for å få en smidig tilvenning.

I løpet av min observasjonsperiode ble de samme gruppene benyttet hele tiden. Per var aldri med på noe gruppearbeid, men gjorde oppgavene alene på sitt eget rom. Jeg fikk dermed ikke oppleve hvilke utfordringer gruppearbeid ville gi Per. Jeg tok dermed en egen samtale med han om dette i etterkant og han sa at det var lenge siden han hadde prøvd å være på gruppe med de andre elevene i klassen, fordi han ikke klarte å konsentrere seg å følge samtalene og diskusjonene. Hvis han skulle klare å tenke trengte han å være alene og dermed hadde han sluppet gruppearbeid hele den siste tiden. Per og Kari hadde ingen problemer med å jobbe på gruppe og det virket som om lærerne hadde tenkt nøye igjennom gruppesammensettingen på forhånd. Det virket som om alle var trygge på hverandre, slik som Maslow (Imsen, 2005) sier gir grunnlaget for videre læring på trinn to i behovspyramiden, behovet for trygghet og sikkerhet. Jeg stilte meg spørsmålet undervei om Per burde prøvd igjen, med bare en eller to på gruppe, men foreslo det ikke. I følge Hattie (2009) vil læring i små grupper ha en middels effekt på elevenes læringsresultater. Han gir læring i små grupper en score på 0,49 og dette er over grensen på 0.4 som han setter som grense på hva skolen ikke bør vektlegge ,med andre ord gir gruppearbeid en ganske god læringseffekt hvis man tar utgangspunkt i forskningen til Hattie (2009).

Forskningsspørsmål 3.4:

Hva mener du er det viktigste skolen må ta hensyn til når det gjelder tilpasset opplæring i forbindelse med elever med angst?

«Je sins dæm bær tenkje på hær som jær at vi får angst og prøve å pæsse på at dæssa situasjona itte oppstår, at dæm tær hensyn teill hær vi meiner »(Per).

«Dem bør spørre oss hva vi mener og hvordan vi ønsker å ha det» (Kari).

«Det hadde vært fint hvis de ikke fant på ting som gjorde at vi fikk angst så de andre i klassen så det...»(Ola).

Elevene mener at lærerne må snakke mer med elevene og finne ut hva de forskjellige trenger av tilpasninger. De mener at lærerne altfor mange ganger tvinger igjennom sine opplegg og krever at alle må være med. Elevene mener at skolen må ta hensyn til at de er forskjellige og har forskjellige behov, at terskelen for å slippe å delta i forskjellige opplegg må bli lavere, slik at ikke elever skulker skolen for å slippe angstanfall. Elevene sier videre at de føler at angst ikke er en god nok grunn til å gjøre en endring på timeplanen og at lærerne bruker påstander

om at det står i Kunnskapsløftet at vi skal igjennom dette. De føler at tolkningen av begrepet tilpasset opplæring er abstrakt og at de ulike lærerne ikke er enige seg imellom på hva som egentlig ligger i begrepet.

«Je trur itte heilt at dæssa lærera er enige om hær tilpasse opplæring betir, det er liksom så færskjellig det dæm gjær» (Per).

Lærerne sier at de synes begrepet tilpasset opplæring er et vidt begrep. «Tilpasset opplæring kan tolkes på så mange måter og derfor gjøres det ulikt fra lærer til lærer» (Reidun). Lærerne sier videre at dette praktiseres ulikt fra lærer til lærer. De er begge enige i at elever som sliter med angst må tas på alvor og at de må i samarbeid med foreldre, elever og ledelsen på skolen komme til en enighet om hvilke tilpasninger som må gjøres for den enkelte elev, slik at denne får en trygg, lærerik og god skolehverdag.

Begge gruppene, både elevene og lærerne sier at tilpasset opplæring er et vidt begrep. Allikevel ligger det ganske mange gode forklaringer på dette begrepet i ulike læreverk, fra Utdanningsdirektoratet og på nettet ellers.

Skolen er en arena som skal bidra til vekst hos elevene, ikke bare faglige evner, men også elevens sosiale og personlige utvikling. Thomas Nordahl (2006) beskriver dette som skolens to hovedmål.

Læreren har en læreplan å forholde seg til i undervisningen og dersom vi ser på Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006), så er det klart påpekt der at, *«undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse»* (Utdanningsdirektoratet, 2006, s 10).

For at læreren skal kunne gi alle elevene den undervisningen de har krav på og som de mestrer er det viktig at de lytter til og ser elevene. Nordahl (2006) skriver om «elevens stemme», den kommer frem som han uttaler det gjennom at læreren lytter til, snakker med, ser og viser interesse, anerkjennelse, ros og oppmuntring. Eleven må forstås innenfra og ikke bare utenfra.

Den atferden som eleven viser på utsiden er ikke bestandig lik den som eleven viser på innsiden.

Dette gjør det klart at undervisningen i skolen skal legges på elevens utviklingsnivå. Det er derfor viktig at undervisningen differensieres slik at den kan gi alle elevene på trinnet en god skolehverdag.

Det er viktig å kunne komme nær elevene, og spesielt elever med angst, at en lærer kan få de til å føle seg trygge på hva læringen har for betydning for dem. Konsekvensene for læringsprosessen er stor, og dersom eleven tenker at «dette får jeg ikke til, jeg er redd», da har de store problemer med sin læringsprosess. Dersom læreren kan få elevene til å tenke annerledes, tenke at «dette får jeg til, dersom jeg gjør det litt annerledes», vil det ha en avgjørende konsekvens for deres læringsutbytte.

Vi har alle forskjellige oppfatninger av en situasjon, vi har forskjellige virkelighetsoppfatninger. Dette er et viktig poeng å ta med seg, spesielt når man har elever med angst. En virkelighetsoppfatning må vurderes ut fra en persons bakgrunn, erfaringer, tilbøyeligheter og handlinger. Det er da ikke sikkert at den virkelighetsoppfatningen som disse elevene sitter med er i samsvar med lærerens og skolens oppfatning av virkeligheten. En handling foretatt av elevene kan være rasjonelle for dem, selv om læreren ser på de som irrasjonelle. Det er derfor viktig at læreren stiller seg spørsmålet om hvilken mening eleven kan ha hatt med denne handlingen. En samtale med eleven er eneste måte å skaffe seg en kunnskap om elevens virkelighetsoppfatning og grunnen til atferden eller prosessen i forbindelse med læring.

Det er viktig for en lærer å kunne forstå elevens virkelighetsoppfatning, slik at eleven kan få hjelp. Ofte er det ikke like enkelt å formane eleven om å endre en handling eller et mønster, men vi kan forsøke å forandre på elevens virkelighetsoppfatning.

Vi må allikevel forsøke å gi barn med angst utfordringer slik at de kan utvide det Vygotsky kaller den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2005). Dette er selvfølgelig viktig også for alle de andre elevene. Den proksimale utviklingssonen er slik Vygotsky forklarer det, forskjellen mellom hva barnet kunne ha klart med hjelp og støtte, og hva vi mener barnet kan gjøre alene (Imsen, 2005).

Ved å vise elevene forståelse kan vi bidra til at eleven får forståelse av seg selv. Det er avgjørende og viktig at eleven selv får forståelse av sine erfaringer, tanker og handlinger. Den kognitive delen hos eleven er det viktig at læreren er opptatt av. Bruner har uttalt: «Barnet er i like stor grad som de voksne i stand til å tenke over sin egen tenkning, og å korrigere sine ideer og begreper gjennom refleksjon» (Bruner, 1997).

Elevene poengterer at lærerne må snakke med elevene slik at de vet hva de trenger, med andre ord bli kjent med elevene akkurat som Nordahl (2006) også sier. De sier videre at lærerne noen ganger presser igjennom sine opplegg uten å ta hensyn til elevers angst. I slike tilfeller viser lærerne liten forståelse for eleven og dens utfordringer. I disse tilfellene kan man si at de ikke får en tilpasning til sine behov som lovverket sier at eleven skal ha. Lærerne sier at elevene må tas på alvor og at samarbeid med foreldrene er viktig for å få til den tilpasningen som må gjøres for den enkelte elev. Thomas Nordahl (2006) sier at foreldrene er viktig for å lære å kjenne eleven. Han sier at foreldrene er eksperter på egne barn. Som mor må jeg si meg enig i dette. Hvem kjenner mine barn bedre enn meg, trolig ingen. Dermed er det viktig å ta foreldrene med i jobben med å bli kjent med eleven for å kunne få til en best mulig tilpasning. Lærerne vektlegger også viktigheten av at elevene skal være trygge noe som Maslow (Imsen, 2005) også vektlegger i sin behovspyramide på trinn to, behov for trygghet og sikkerhet.

Trygghet er viktig for videre utvikling og læring. Hattie (2009) har som tidligere nevnt funnet ut med sin forskning at tilpasset opplæring har liten effekt på elevens læringsresultater. Her snakker vi om elever som har angst, kanskje er det annerledes for disse enn for elever som ikke sliter med angst? Elevene selv sier at lærerne må lære eleven å kjenne og ta hensyn til hver enkelt. Jeg vil ut i fra mine observasjoner si meg enig i elevenes uttalelser, da jeg har

sett at tilpasninger har gitt disse elevene den tryggheten de trenger for å kunne få en trygg, lærerik og god skolehverdag.

Forskningsspørsmål 4:

Gode relasjoner mellom lærer og elev, elev og elev har vært mye i fokus de siste årene.

Mange mener at positive, konsistente og emosjonelle bånd mellom lærer og elev er viktig for at elevene skal trives på skolen. Andre mener at relasjonene mellom elevene er like viktig.

Forskningsspørsmål 4.1:

Hvordan tror du gode relasjoner til lærere påvirker barn med angst?

«Je sins at det er viktig at lærera viser at dæm brir sæ, det er lettere å færtelja hæss du har det hvis dæm brir sæ» (Per).

«Det er viktig å få et godt forhold til læreren sin, jeg synes det er viktig at læreren liker meg og blir kjent med den jeg egentlig er» (Kari).

«Hvis læreren ikke liker deg, så merker du det fort, da får man kjeft hele tiden» (Ola).

Elevene mener at relasjonen til lærere er veldig viktig. De sier at de lærerne som slippes inn under huden og som gjør en forskjell, er de som viser at de bryr seg, de som tar seg tid til å snakke med dem og de som ser dem. De forteller at ved å vise forståelse for utfordringene det er å leve med angst, gjør det noe med elevene som gjør at de ønsker å mestre nye situasjoner og å utfordre angsten. De mener at ved å gå varsomt fram oppnår man bedre resultater på sikt enn ved tvang. De sier videre at ved å bli godt kjent med lærerne er det lettere å åpne seg og dermed også få forståelse for hva man sliter med.

«Et godt forhold mellom lærer og elev er kjempeviktig. Det er viktig å kjenne eleven for å vite hvordan man best skal tilrettelegge og tilpasse skolehverdagen» (Reidun).

«Jeg mener at forståelsen for typen angst er minst like viktig som relasjonen, da vet man hvordan man kan bekjempe angsten på sikt» (Geir).

Lærerne er uenige i sine svar på dette spørsmålet, det ene sier at relasjonen er kjempeviktig for å lære eleven å kjenne og for å vite hvordan man best bør gå fram. Den andre sier at

forståelsen for typen angst er minst like viktig som relasjonen, slik at man vet hvordan man kan bekjempe angsten på sikt.

I min observasjonsperiode så jeg lærere som kjente elevene og som tok hensyn, som tilpasset, fritok og viste forståelse. Elevene her har klare formeninger om relasjonen til lærerne. De sier den er viktig, den ene læreren er enig med elevene og alle disse får støtte fra Thomas Nordahl(2006) som hevder at relasjon lærer- elev er viktig. Han sier at elever blir inspirert og motivert av lærere som respekterer dem. Han sier også at elever som har et godt forhold til læreren sin trives bedre på skolen. Hattie (2009) sin forskning viser også at relasjonen mellom lærer og elev er viktig for elevenes læringseffekt. Relasjon mellom lærer og elev har en score på 0,72, grensen til høy effekt går på 0,6. I tillegg vet vi at trygghet for disse elevene, fri for angst er utslagsgivende som Maslow (Imsen, 2005) sier for videre utvikling fra trinn to i sin behovspyramide, behov for trygghet og sikkerhet.

Forskningsspørsmål 4.2:

Har du noen tanker om hvordan lærere kan bygge gode relasjoner til elever med angst?

«Lærern må være ærlig å vise at han brir sæ. Je skjønner med ein gong hvis det itte er ækte»(Per).

«Jeg tenker at de må gi eleven med angst tid, ikke tvinge han, slik at han blir reddere. Han må skjønne at han kan stole på læreren» (Kari).

«Læreren må prate med oss og roe oss da vi blir redde, ikke si at vi må gjøre alt vi ikke tør» (Ola).

Elevene sier at lærerne må vise forståelse for elevens angst, læreren må vise at den bryr seg og dette må være ekte. Lærerne må gi eleven den tiden han/hun trenger og bygge opp tillit. Læreren må spille på lag med eleven og være til å stole på.

«Jeg mener det er viktig å ta elevens angst på alvor, lytte til eleven og vise forståelse. Bli kjent med eleven, slik at han åpner seg og man får innsikt i elevens indre» (Reidun).

«Man må bygge opp gjensidig tillit over tid og gi litt mer av seg selv enn til de andre elevene. Kanskje også vise litt interesse for det som skjer utenom skolen» (Geir).

Lærerne sier at det er viktig å ta eleven på alvor, lytte og vise forståelse. De sier videre at man kanskje må gi litt mer av seg selv i slike tilfeller enn man gjør til de andre elevene. De påpeker samarbeid tverrfaglig i team og tett samarbeid med elev og foresatte. Jevnlige samtaler og daglig oppfølging. Ikke være for pågående, men vise hensyn og trå varsomt. De trekker også fram at et godt klassemiljø vil være utslagsgivende for relasjonen mellom lærer og elev.

Begge gruppene både elever og lærere har ganske likt syn på hvordan man kan bygge en god relasjon seg i mellom. Lærerne drar inn tverrfaglig team og samarbeid. Dette har jeg vært innom før i oppgaven. Foreldrene er eksperter på egne barn som Nordahl (2006) sier og viktigheten av samarbeid er derfor ikke til å unngå. Nordahl (2006) sier at relasjoner utvikles i interaksjon med andre mennesker. Dermed må man snakke sammen, bli kjent, komme under huden på hverandre, skape tillit, respektere hverandre og forsøke å forstå hverandre. Dette er helt i tråd med det elevene selv sier. I tillegg sier elevene at lærerne må være til å stole på. De utdyper ikke helt hva de legger i det å stole på, men min forståelse er at de ikke utleverer elevenes utfordringer til andre uten at elevene selv er enig i dette. At de kan stole på at det de forteller læreren blir hos læreren. Dette burde jo være en selvfølge med tanke på taushetsplikten, men som lærer vet man at det ikke alltid er tilfelle, dessverre. Mead (1934) har blitt betegnet som opphavet til uttrykket: de signifikante andre, disse er en viktig faktor i sosialiseringprosessen og også viktig for barns læring. Vi lærer både av kjennetegn ved den andre og den sosiale relasjonen. Når det gjelder relasjonen mellom lærer og elev er det ingen selvfølge at den er god. Det er derfor viktig for utviklingen til elever med angst at det er en god relasjon mellom lærer/assistent og eleven. Det er avgjørende for en god læringsarena og en god utvikling hos elevene. En god relasjon mellom lærer og elev vil gi eleven en signifikant person i livet sitt. En person som gir trygghet i hverdagen og som forstår eleven da hverdagen blir utfordrende. En person som støtter eleven og som vil dens beste.

Forskningsspørsmål 4.3:

Hvilken betydning mener du medelever har for elever med angst?

Hvorfor mener du det?

«Det hadde vøri kjett å gått på skula aleine da, så klart det er viktig med medelever. Dæm kan vær irriterende innimilla au da » (Per).

Jeg tenker at medelever eller venner da er det viktigste, de er der hele tiden og det er viktig at man føler at noen liker en for den man er. Det er viktig at noen vet hvem du er og hjelper deg da det blir vanskelig. (Kari)

«Venner er viktigst, det å ha noen å være sammen med i friminuttene og etter skoletid. Det er viktigere enn noe annet» (Ola).

Elevene sier at de mener at medelever er den viktigste faktoren i skolehverdagen, fordi de er tilstede i alle situasjoner og er de samme hele tiden. De finnes utenom skoletiden og relasjonene til de andre elevene, det å føle seg viktig, godtatt og verdsatt er alfa omega i skolehverdagen. Trivsel på skolen gir trygghet og grunnlag for læring. De sier at et godt klassemiljø også er viktig i denne sammenhengen.

Relasjonene til medelevene er helt klart kjempeviktig. Det er viktig for samspillet, læringsmiljøet, fellesskapet og ikke minst trivselen. Som vi vet er trivsel utrolig viktig for barns læring. Dette er nok like viktig for barn med angst som de andre elevene. (Reidun)

«Hele sosialiseringsprosessen handler jo om relasjonen mellom elevene, de har jo hverandre som rollemodeller» (Geir).

Lærerne sier at medelevene er viktige i skolehverdagen. De er viktige for samspillet, for læringsmiljøet, for fellesskapet, for trivselen, for utvikling, for vennskap og for hele sosialiseringsprosessen. Barn lærer av hverandre og har hverandre som rollemodeller i oppveksten, dermed spiller medelevene en særdeles viktig rolle, også for elever med angst.

Vi ser at både elever og lærere er enige om viktigheten av medelevene. De er viktige i sosialiseringsprosessen, viktige for trivselen, viktige for læringen og læringsmiljøet, rollemodeller og viktige for samspillet. Thomas Nordahl (2006) sier at kvaliteten på læringsmiljøet og i klassen har en klar sammenheng med hvordan relasjonene mellom elevene er. Han snakker om de jevnaldrene og viktigheten av disse i sosialiseringsprosessen. Skolen er

en sosial arena der sosial utvikling foregår. Relativt mange elever lykkes ikke særlig godt på denne arenaen sier Nordahl (2006). Det handler med andre ord om trivsel. Barn trenger venner, de trenger gode relasjoner til andre elever, medelever. Dette er grunnlaget for en god læringsarena. Trives man ikke, blir hverdagen tung. Lærerne sier at barn lærer av hverandre, akkurat som Nordahl (2006) sier at jevnalderfellesskapet har stor betydning for barnas utvikling og sosialisering. Er medelever viktigere for elever med angst en for andre? Antagelig ikke viktigere, men like viktig. Vi må ikke se på elever med angst som en egen gruppe. De er vanlige elever med et handikap som de fint kan leve med hvis de får respekt og forståelse fra omgivelsene. Det handler om å bli respektert og oppleve trygghet i hverdagen. Maslow (Imsen, 2005) tar også med viktigheten av sosial tilknytning på trinn tre i sin behovspyramide, behov for kjærlighet og sosial tilknytning. I skolen i dag er det mange elever som sliter med relasjonene til andre elever. Mange er ensomme og sliter med liten selvtillit. Per fortalte tidligere at han ikke hadde hatt noen bestevenn. Han har også sagt at han trives alene, men at han kunne ønsket seg en venn. Jeg ser her at jeg burde hatt et tilleggsspørsmål til lærerne om hva de kunne gjort for å legge til rette for bygging av relasjoner. Trygge og nære vennskapsforhold beskytter mot angstlidelser hevder Folkehelseinstituttet (Folkehelseinstituttet, 2015).

Forskningsspørsmål 5:

Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring. (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift, herunder læreplanverket. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan den utøves, vil variere blant annet i forhold til alder og utviklingsnivå. Elevmedvirkning forutsetter kjennskap til valgmuligheter og deres mulige konsekvenser. Arbeidet med fagene vil på ulike måter bidra til at elevene blir kjent med egne evner og

talenter. Det vil øke deres muligheter for medvirkning og evne til å ta bevisste valg.
(Utdanningsdirektoratet, 2006)

Forskningsspørsmål 5.1:

Hvordan tror du elevmedvirkning vil påvirke læringssituasjonen for elever med angst?

«Je sins det er viktig at vi får læv å væra me å bestemme litt sjæl, je føler mæ tryggere da je veit hær som skær skje, dessuten følern sæ litt viktigere hvis einn får være med å bestemme»(Per).

«Jeg tror jeg vil være tryggere, da kan jeg jo si til læreren da vi planlegger at dette tror jeg blir litt vanskelig for meg for eksempel» (Kari).

«Det hadde vært fint hvis vi kunne vært med på å bestemme litt mer, da tror jeg ikke vi hadde trengt å grue oss for hva som skulle skje» (Ola).

Elevene sier at de mener at mer elevmedvirkning i planlegging av aktiviteter muligens vil gjøre at elever med angst vil føle seg tryggere. Desto større forutsigbarhet som vises, desto større trygghet. Ved å bli tatt med på råd og gitt medbestemmelse vil man kunne ufarliggjøre situasjoner på forhånd, elevene slipper å grue seg for ting som skal gjennomføres og man kan muligens forebygge angstanfall.

«Jeg bruker ofte elevmedvirkning, men kanskje ikke i planleggingsfasen så mye. Dette kunne jeg sikkert blitt flinkere til, men det er så tidkrevende» (Reidun).

«Hvis vi hadde brukt elevmedvirkning mer enn det vi gjør i dag, hadde det sikkert vært fint i forhold til elevene med angst, faktisk en god idé» (Geir).

Lærerne sier at de mener de åpner for mye elevmedvirkning, men at de kanskje ikke er gode nok til å ta elevene med tidlig nok, med andre ord i planleggingsfasen. De sier at ofte er planene klekket ut, ideen iverksatt, og dermed har angsten allerede dukket opp. De sier at de skulle ønske de kunne bruke elevmedvirkning oftere, men at dette er en tidkrevende arbeidsform og at man ikke alltid har tid til å jobbe på den måten. Lærerne er allikevel enig

om at elevmedvirkning i økt grad mest sannsynlig vil gi reduksjon av angstanfall ut i fra tidligere erfaringer.

Både lærere og elever mener at elevmedvirkning er viktig. Lærerne sier at de ikke er flinke nok til å ta med elevene i planleggingsfasen slik som elevene sier at de skulle ønske de kunne blitt. Elevene mener at angstanfall kan forebygges på denne måten og lærerne sier seg enig i dette. Elevene sier at ved å bli tatt med på råd og gitt medbestemmelse så kanskje elevene kunne sluppet å grue seg for ting. Lærerne sier at dette er tidkrevende. Det hersker ingen tvil om at elevmedvirkning i disse tilfellene ville vært nyttig og muligens preventivt hvis dette hadde blitt gjort i planleggingsfasen. I observasjonsperioden min hadde skolen en elevundersøkelse som omhandlet trivsel, et av spørsmålene her var nettopp elevmedvirkning. Elevene svarte at de mente elevmedvirkning økte trivselen og følelsen av å være betydningsfull. I tillegg til det som har blitt nevnt tidligere har også skolen eget elevråd, her tas det opp ulike saker fra både ledelse og klasser, det diskuteres og fattes vedtak, med andre ord en organisert elevmedvirkningsarena. Elever som har mer innflytelse trives bedre på skolen og opplever skolen som mer meningsfull enn elever med mindre innflytelse (Selberg, 2001). Elevenes rett til medvirkning og deltagelse står klart i Opplæringslovens § 9a-5 (1998): «Elevane skal engasjerast i planlegginga og gjennomføringa av det systematiske arbeidet for helse, miljø og tryggleik ved skolen. Skolen skal leggje oppgåver til rette for elevane etter kva som er naturleg for dei enkelte årstrinna». Det står også klart i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) som gjengitt ovenfor, men hvordan det skal gjøres og tilretteleggingen er i stor grad skolens eget ansvar.

Forskningsspørsmål 5.2:

Hvilke arbeidsmåter mener du vil fungere best for elever med angst?

Selvstendig arbeid, grupper, klasseromsundervisning etc.

Hvorfor mener du det?

«Je sins at alt kain fungere je hvis unga føler sæ trygge. Hvis dæm itte er trygge fungerer ittnå uansett » (Per).

«Jeg synes det er fint at vi bytter litt på, ikke det samme hele tiden, bare jeg er trygg, så spiller det ingen rolle» (Kari).

«Jeg tror det kommer litt an på hva slags angst man har, men det viktigste er at den med angst er trygg» (Ola).

Elevene mener at elever med angst har utbytte av alle disse arbeidsmåtene. De mener at elever med angst trenger like mye variasjon som elever som ikke sliter med angst. De poengterer at det er tryggheten i de forskjellige arbeidsmåtene som avgjør om det vil fungere for elever med angst eller ikke.

For at elevene skal kunne fungere i alle disse arbeidsmåtene er det viktig å tilrettelegge best mulig, slik at de kan oppleve trygghet og forutsigbarhet. Jeg ser ingen grunn til at ikke alle disse arbeidsmåtene vil kunne fungere for elever med angst. De er også viktige å mestre for å kunne fungere i samfunnet.(Reidun)

«Det kommer litt an på hvilken angst det er snakk om, tror jeg. Hvis eleven føler seg trygg, tror jeg alle disse arbeidsmåtene vil fungere på sikt» (Geir).

Lærerne sier at de mener at alle disse arbeidsmåtene er viktige for å lære seg å fungere i samfunnet. De mener at ved å ta hensyn til hvilken type angst eleven har og tilrettelegge for den, kan alle disse arbeidsmåtene fungere. De mener at forutsigbarhet og trygghet vil gjøre at de fleste elevene som sliter med angst vil kunne fungere i disse ulike arbeidsmåtene på sikt.

Både elever og lærere mener at alle arbeidsmåtene vil kunne fungere for elever med angst. Elevene mener at tryggheten må settes i fokus og at dette er avgjørende for om det vil fungere eller ikke. Lærerne sier at man må ta hensyn til hvilken type angst eleven har og tilrettelegge etter den, med andre ord sette trygghet i fokus. Allikevel selv om lærerne sier at disse ulike arbeidsmåtene vil kunne fungere på sikt for de fleste, sitter Per på enerom stort sett hele dagen. Er det bare selvstendig arbeid som fungerer? Sluttes man å prøve fordi man har gitt opp, som de har sagt tidligere i oppgaven? Igjen kommer begrepet trygg opp, akkurat som Maslow (Imsen, 2005) har på trinn to i sin behovspyramide, behov for trygghet og sikkerhet. Eleven trenger å være fri for angst. Fri for angst er elever med angst akkurat som andre elever. Da fungerer de helt fint og er trygge slik at grunnlaget for utvikling er tilstede. Selv om Hattie

(2009) mener at reduksjon av angst bare har en middels effekt på elevens læringseffekt, mener elevene selv som har angst noe annet. Det handler om å være trygg, fri for angst, godtatt og respektert for om man skal kunne fungere i de ulike arbeidsmåtene.

5 Oppsummering og konklusjon

Formålet med denne studien var å undersøke om hvordan skolen kan tilpasse opplæringen for elever med angst og hva lærerne kan gjøre for å tilrettelegge på best mulig måte. Jeg ønsket å finne ut hva elever som selv hadde angst mente og hva lærere som arbeidet med denne type elever mente. Gjennom intervjuene fikk jeg informasjon om hvordan informantene oppfattet begrepet angst, hvilke utfordringer de hadde møtt i forhold til angst, hvordan organiseringen var, hvilke forventninger de hadde, utarbeiding av arbeidsplaner, setting av læringsmål, hvilke tilpasninger disse elevene fikk, hvordan de jobbet med individuelt arbeid og arbeidsplaner, hva de mente om grunnen til å gi tilpasset opplæring, hvordan de kan gjøre det på best mulig måte, hvilke læringsstrategier som ble brukt, viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev, medelevers betydning for elever med angst, elevmedvirkning og hvilke arbeidsmåter som vil fungere best for elever med angst.

Forskningsspørsmål 1: Hva legger du i begrepet angst?

Det som gikk igjen i omtrent alle spørsmålene om angstbegrepet var at dette handlet om frykt, redsel og panikk. Selv om angst er noe naturlig, noe som alle en eller annen gang i livet opplever, er det når angsten blir så stor at den lager hindringer for en normalfungering i hverdagen, at den anses som et problem (Haugen, 2008).

Resultatene viser at informantene hadde ulik kjennskap til angst. De var allikevel reflekterte og elevene hadde best kunnskap om egen angst: Sosial angst, fobier og panikkklidelse (Moxnes, 2009). Både lærere og elever hadde god kjennskap til undergrupper og symptomer. Elevene visste mye om hvordan det var å leve med angst. Lærerne kunne litt om kurering av angst, de fortalte også om hvilke utfordringer de møter i møte med elever som sliter med angst. Utfordringene oppsto da elevene ble utrygge, da de ble værende på trinn to i Maslows (Imsen, 2005) behovspyramide. Behovet for trygghet og sikkerhet. Lærerne vektla skolens rammefaktorer som en hindring for å gjøre en god nok jobb, slik at elevene fikk den tilpasningen de trengte for å føle seg trygge. Elevene fortalte om sine utfordringer i konkrete situasjoner som bruk av heis, skoleforestillinger og Halloweenfeiring på skolen. Utfordringen

til skolen og lærerne, er slik jeg ser det ut i fra denne studien å skaffe seg god nok kunnskap om elevene og deres angst, slik at de vet hvilke utfordringer en skolehverdag kan by på. Et tett samarbeid mellom lærere, foresatte og elever for å lære eleven å kjenne, samt vise forståelse for elevens angst og tilpasse aktiviteter, opplegg og undervisning slik at eleven er trygg, fri for angst, som Maslow (Imsen, 2005) vektlegger.

Forskningsspørsmål 2: Hvordan er opplæringen organisert for å ivareta elever med angst?

Både elever og lærere er temmelig samstemte i sine svar. De forteller om bruk av arbeidsplaner som er diskutert av både Klette (2007) og Skaalvik og Skaalvik (2009) hvor tilpasninger gjøres etter evner, behov og forutsetninger til den enkelte elev. Slike arbeidsplaner brukes i 60 prosent av ungdomsskolene i Norge (Skaalvik & Skaalvik, 2009), noe som må bety at Norske ungdomsskoler mener dette er et godt arbeidsredskap uavhengig av Klettes (2007) kritikk. I arbeidsplanøktene gis det stor frihet til selv å velge hvilke oppgaver på planen de vil jobbe med og hvor de skal gjøre det. Dette begrunnes med at elevene skal føle seg trygge og lettere få den hjelpen og veiledningen de har behov for.

Ulike arbeidsmåter som både lærere og elever mener kan fungere ved tilpasning er: Gruppearbeid, individuelt arbeid og klasseromsundervisning. Det varierer i hva som blir brukt til hver enkelt og lærerne sier at skolens rammefaktor setter begrensningene, da det av og til blir vanskelig å pendle mellom alle rommene da man er alene. Ifølge Hattie (2009) har gruppeinndeling liten effekt på elevenes læringsresultater. Ut i fra dette kan man diskutere hva som er best i hvert enkelt tilfelle. Trygghet er et begrep som stadig dukker opp, og det er her grunnlaget for læring ligger. Er eleven trygg, fri for angst som Maslow (Imsen, 2005) har i sin behovspyramide på trinn to, så har eleven grunnlag for videre læring. Hvis disse ulike arbeidsmetodene gir trygghet, så vil alle disse arbeidsmetodene fungere på sikt og dette vil også gi et godt læringsgrunnlag. Nordahl (2006) sier at jevnalderfellesskapet har stor betydning for barnas utvikling og sosialisering, og da må man jo konkludere med at gruppearbeid og klasseromsundervisning gir fellesskapsopplevelser som gir utvikling og læring

Lærerne forteller at elevene er med på å sette egne læringsmål i noen grad, men ikke hele tiden. De forteller at elevene har ansvar for egen læring og at dette er likt for alle elevene, selv om realiteten ikke er helt slik. Enkelte elever slipper lettere unna. Hattie (2009) gir liten støtte til ansvar for egen læring. Tilpasninger som blir gjort der angsten blir et stort problem for gjennomføringen av undervisningen er at man slipper å delta, eller at man får et annet tilpasset opplegg. Når det kommer til metoder som er gode å bruke er gjengangeren forutsigbarhet og trygghet, samt tilpasning til den enkeltes forutsetninger, evner og behov.

God læring er avhengig av driv og vilje hos den enkelte til å ta på seg og gjennomføre et arbeid. Elevenes ytelser påvirkes tydelig av arbeidsvanene de legger seg til på tidlige skoletrinn. Gode arbeidsvaner som utvikles i skolen, har nytte langt utover skolens rammer. (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.9)

Skolen er pålagt å følge Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ut i fra sitatet over, må man vel kunne si at å lære å ta ansvar for egen læring kommer inn under dette punktet. Det handler om å gjøre det som blir forventet, men da må også forventningene være presisert klart og tydelig.

Forskningsspørsmål 3: Blir elever med angst ivaretatt i henhold til lovverk og forskrifter om tilpasset opplæring?

Elevene og lærerne var ganske enig i at den viktigste grunnen til at elevene skulle få tilpasset opplæring var at de skulle få opplegg tilpasset sine evner, forutsetninger og behov. Lærerne forankret dette i at det var lovpålagt og at det sto i Opplæringsloven (1998) og i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det kom fram at begrepet tilpasset opplæring var et abstrakt begrep, det hadde ulik tolkning blant ulike lærere og elever og at det praktisertes ganske forskjellig med henhold til omfang. Lærerne hevdet at det til tider var vanskelig å få til en god nok tilpasning for alle til enhver tid, sett ut i fra hver enkelt elevs evner, behov og forutsetninger. Både elevene og lærerne poengterte at det viktigste skolen måtte ta hensyn til når det gjaldt tilpasset opplæring i forbindelse med elever med angst var å bli kjent med eleven, gi eleven tid, lytte til eleven, vise forståelse og tilpasse opplegg og

undervisning. Hattie (2009) gir tilpasset opplæring liten læringseffekt og hevder at tiltak som gir under 0,4 i score ikke skal vektlegges. Tilpasset opplæring har en score på 0.19.

Ulike læringsstrategier som praktiske oppgaver, egenstudier, gruppearbeid, pugging, forskningsoppgaver, spill, uteundervisning, forelesninger, quiz, turer i skog og mark og mulighet for egne innspill ble brukt i ulike fag for at elevene skulle finne den læringsstrategien som fungerte best for hver enkelt. I dette arbeidet ble også gruppearbeid brukt. Her var elevene med angst på samme lille gruppe hele tiden, med eventuelle små variasjoner, eller de var helt fritatt for gruppearbeid. Thomas Nordahl (2006) sier at for at skolen skal kunne tilpasse opplæringen til hver enkelt må skolen differensiere. Han sier at elevene ikke kan gjøre det samme hele tiden, men må få tilpasset etter evner og forutsetninger. Han sier videre at innenfor enhetsskolen kan opplæringen differensieres innenfor disse hovedpunktene: Innhold, arbeidsmåter, materiell, organisering og tid. Min studie viser at elevene i denne skolen blir ivaretatt i henhold til lovverk og forskrifter om tilpasset opplæring. De har tilpasninger med henhold til arbeidsplaner, arbeidsmåter, læringsmål, læringsstrategier og sosial kompetanse. Det tas utgangspunkt i elevens evner, forutsetninger og behov så langt det lar seg gjøre. Lærerne sier at rammefaktorene kan være en hindring for at denne tilpasningen skal være optimal, allikevel synes jeg de gjør en god jobb for disse elevene.

Forskningsspørsmål 4 om relasjoner og medelever

Både elever og lærere var enige om at medelever og relasjoner både mellom lærer og elev og elever i mellom var viktig for elever med angst i skolesammenheng. Thomas Nordahl (2006) hevder at relasjon lærer – elev er viktig. Han sier at elever blir inspirert og motivert av lærere som respekterer dem. Han sier også at elever som har et godt forhold til læreren sin trives bedre på skolen. Dette får også støtte av Hattie (2009) sin forskning. Relasjon lærer - elev får en score på 0,72, grensen til høy læringseffekt går på 0,6 (Hattie, 2009). Thomas Nordahl (2006) sier at jevnalderfellesskapet har stor betydning for barnas utvikling og sosialisering. Trygge og nære vennskapsforhold beskytter mot angstlidelser, hevder Folkehelseinstituttet (2015). De viktigste elementene som ble trukket fram for å bygge slike gode relasjoner var: Trygghet og forutsigbarhet, tid til å komme inn under huden på elevene, gå varsomt fram, vise at man bryr seg, samarbeid i team og med foreldre, samarbeid med

elevene, forståelse og aksept for angsten, positive tilbakemeldinger og elevmedvirkning med henhold til tilpasninger. Det ble trukket fram at det måtte tilrettelegges slik at elevene følte seg trygge i forhold til grupper de skulle delta i og oppgaver som skulle utføres. Medelever kan påvirke både i positiv og negativ retning, det er derfor viktig at lærerne jobber med klassemiljøet for å bygge gode relasjoner. Aktiviteter utenom skoletid vil være positivt i et slikt arbeid, hvor elevene kan treffe hverandre i en annen setting på en annen arena.

Forskningsspørsmål 5 om elevmedvirkning og arbeidsmåter

Informantene svarte at elevmedvirkning var viktig for å kunne forebygge eventuelle angstanfall. Det ble trukket fram at elevene deltok i elevråd og noen ganger da tilpasninger skulle gjøres på arbeidsplanen. Lærerne sa at elevmedvirkning var tidkrevende og at de skulle ønske de kunne brukt det mer i planleggingsfasen. Elevene ytret også ønske om å få delta i planleggingsfasen, slik at de visste hva som skulle skje og kunne være forberedt, slik at de slapp å grue seg for hva dagen ville bringe. Elevene sa videre at de trengte å føle seg betydningsfulle og at de mente at elevmedvirkning ville skape trygghet. Selberg (2001) sier at elever som har mer innflytelse trives bedre på skolen og opplever skolen som mer meningsfull, enn elever som har liten innflytelse. Elevens rett til medvirkning og deltagelse står i skolens lov- og planverk, i Opplæringslovens § 9a-5 (1998): «Elevane skal engasjerast i planlegginga og gjennomføringa av det systematiske arbeidet for helse, miljø og tryggleik ved skolen. Skolen skal leggje oppgåver til rette for elevane etter kva som er naturleg for dei enkelte årstrinna». Hvordan det skal gjøres og tilretteleggingen er i stor grad skolens eget ansvar. Dette gjør at det praktiseres forskjellig fra skole til skole og fra lærer til lærer.

I spørsmålet om hvilke arbeidsmåter som vil fungere best for elever med angst svarer både elever og lærere at de mener at alle kan fungere så lenge eleven føler seg trygg, med andre ord fri for angst. Lærerne påpeker samtidig at det er nyttig å delta i alle disse arbeidsmåtene for å lære seg å fungere i samfunnet. De mener at ved å ta hensyn til hvilken type angst eleven har og tilrettelegge for den, kan alle disse arbeidsmåtene fungere. De mener at forutsigbarhet og trygghet vil gjøre at de fleste elevene som sliter med angst vil kunne fungere i disse ulike arbeidsmåtene på sikt. Hatties (2009) studie viser at reduksjon av angst bare har en middels god læringseffekt, mens Maslow (Imsen, 2005) har behovet for trygghet og sikkerhet på trinn

to i sin læringspyramide. Dette vil dermed si at både individuell jobbing, gruppearbeid og klasseromsundervisning er gode arbeidsmåter for elever som sliter med angst så lenge elevene føler seg trygge.

Videre forskning

Det er behov for videre forskning på elever med angst i skolen. Min forskning var bare tre elever på en enkelt skole og to lærere ved samme skole. «Det er lite fokus på barns angst. En stor andel av barna som har psykiske problemer sliter med angst, men slike symptomer blir sjelden plukket opp av skolen» (Universitetet i Bergen, 2005). Validiteten og reliabiliteten på denne studien kunne blitt større hvis jeg hadde forsket ved flere enn en skole og hatt flere informanter. Foreldrene kunne også vært en del av forskningen, og hvordan de opplever tilpasningen og skolehverdagen for sine barn. I tillegg trengs det videre forskning på hvordan man kan avdekke angst hos elever på et tidlig stadium og hvordan man kan jobbe preventivt så tidlig som mulig for denne elevgruppen. Det kunne også vært interessant og forsket på hvordan læringsutbyttet hadde vært for elever med angst som ikke fikk denne tilpasningen.

Litteraturliste

- Aftenposten (2015). *Knusende dom fra skolens største stjerne*, Lokalisert på <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Knusende-dom-fra-skolens-storste-stjerne-7994918.html>
- Appleton,P. (2008). *Children`s anxiety: a contextual approach*. London: Routledge.
- Bachmann,K.,Haug P (2006). *Forskningsrapport nr. 62, Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. I: F. Pajares og T. Urdan (red.): *Self-efficacy beliefs of adolescents* (ss. 1 – 43). Connecticute: Information Age Publishing.
- Berg, N. B.J. (2005). *Elev og menneske, psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjørnsrud, H. (2004). *Forskermøte med en fortellende skole. Avhandling til doktor polit.-graden*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Booth, T., Ainscow, M., Strømstad, M. og Nes, K. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Bru, E. (2011). *Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever*. In U.V. Midthassel, E.Bru, S.K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolen møte med sårbare barn og unge* (s 17 – 36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruner, J. S., Aukrust, V. G., & Christensen, B. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Cummins, J.(2000): *Language, power and pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Flaten, K.(2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Folkehelseinstituttet(2009). *Forekomsten av psykiske plager og lidelser i befolkningen - stabil eller i endring?* Lokalisert på <http://www.fhi.no/dokumenter/b42f9f1ae5.pdf>

Forskning(2009). *Bedre lærere avgjørende*. Lokalisert på <http://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2009/01/bedre-laerere-avgjorende>

Forskning (2015). *Sånn får vi god skole, mener skoleforskeren*. Lokalisert på <http://forskning.no/samfunn-barn-og-ungdom-samfunnskunnskap-skole-og-utdanning/2015/04/sann-far-vi-god-skole-mener>

Fugleseth, K. & Skogen, K.(red.)(2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen.

Gerlach, J. (2008). *Angstbogen: angstens symptomer, årsager og behandling*. København: Psykiatrifonden.

Gilje, N. & Grimen,H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grøholt, B. & Sommerschild, H. (1994). *Lærebok i barnepsykiatri*. Tano.

Halse, J. (1990). *Abraham Maslow og den humanistiske psykologi*. I Jerlang, E. (Red.), *Utviklingspsykologiske teorier*. (2.utg. 3.opplag, s. 214 -232).Allingåbro: Grafik I/S.

Hammersley, M. & Atkinsom, P. (2004). *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal Akademiskedistanse.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Haugen, R. (2008). *Barn og unges læringsmiljø 3. Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Håstein, H. & Werner, S. (2003). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.

Imsen, G. (2005). *Elevers verden*, Oslo: Universitetsforlaget, 4.utgave.

Imsen, G. (2009). *Lærerens verden*, Oslo: Universitetsforlaget.

Johnsen, B. H. (2000). *Et historisk perspektiv på ideene om en skole for alle*. Oslo: Unipub forlag.

Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen. Et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 91 (4), 344 – 358.

Kleven, T.A. (red.) (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (Midl. utg.). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: AdNotam.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. LOV-1998-07-17-61, § 1,3. (2009).

Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Mathiesen, K.S., Karevold, E., & Knudsen, A.K. (2009). *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttet.

Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Morris, T.L., & March, J.S. (2004). *Anxiety disorders in children and adolescents*. New York: Guilford Press.

Moxnes, P. (2009). *Hva er angst?* Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2006). *Eleven som aktør*. (3.oppl.) Oslo: Universitetsforlaget.

Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk: hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.

Regjeringen. (2007-2008). *St.melding nr 31*. Lokalisert på:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1&q=>

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Selberg, G. (2001). *Främja elevers lärande genom elevinflytande*. Lund: Studentlitteratur.

Skaalvik, S. & Skaalvik, E.M. (2009). Arbeidsplaner fremmer bedre mål. *Bedre skole* (3), 17 – 21.

Snoek, J.E.(,2002). *Ungdomspsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tambs, K. (2015). *Faktaark fra Folkehelseinstituttet*. Lokalisert på <http://www.fhi.no/artikler/?id=104255>, Publisert: 27.02.2013, endret: 22.02.2015, 16:03

Tamm, M.(2009). *Barn og rädsla*. Lund, Sverige: Studentlitteratur AB.

Universitetet i Bergen. (2005). *For lite fokus på barns angst*. Lokalisert på <http://forskning.no/psykologi-stub/2008/02/lite-fokus-pa-barns-angst>

Utdanningsdirektoratet (s.a) *Likeverdig opplärning - et bidrag til å forstå sentrale begreper*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Norsk sammendrag

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i den norske skolen (Bjørnsrud, 2004). Hvordan dette skal tilrettelegges er grundig beskrevet i styringsdokumenter for skolen som Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006), Stortingsmelding nr 31 (Regjeringer 2007-2008) og Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998).

Temaet for denne masteroppgaven er tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring. Jeg har tatt utgangspunkt i elever med angst for å finne ut om disse får en tilpasset opplæring som for dem er tilfredsstillende. Min problemstilling har som målsetting å søke svar på om elever med angst får en tilpasset opplæring og hvordan opplæringen tilrettelegges for dem.

Forskning viser at den ordinære undervisningen i skolen har gjennomgående problemer med å møte elever med varierte evner og forutsetninger. Mange mener at skolen slik den fungerer i dag passer best for gjennomsnittseleven, at klassene blir for store og at en god nok tilpasning til elevene ikke er mulig. Begrepet tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring praktiseres ulikt fra lærer til lærer og fra skole til skole.

De norske skolene får stadig mer oppmerksomhet og nasjonale og kommunale føringer er stadig i endringer mot et bedre mål. Kompetansekravene til lærerne, ledere og elever skal sikre en god læringsarena. Disse endringene vil prege skolen som organisasjon, men allikevel må fokuset være et trygt, godt og helhetlig læringsmiljø som ivaretar den enkeltes evner og forutsetninger.

Denne oppgaven presenterer hvordan et lite utvalg lærere og elever med angst opplever sin hverdag og fremhever hvordan de ser på tilpasset opplæring slik den er i dag og hva som kunne vært gjort annerledes. Forskningsresultatene er drøftet ut i fra et soisokulturelt perspektiv med følgende problemstilling;

Hva kan lærere gjøre for å tilpasse opplæringen til elever med angst?

Jeg har tatt utgangspunkt i Thomas Nordahl(2006) og John Hattie (2009) sine forskningsarbeider og sett disse i sammenheng med Maslows teori (Halse, 1990) om utvikling og læring knyttet opp mot tilpasset opplæring. Sentralt her er Maslows(Imsen, 2005) oppfatning av den nærmeste utviklingssone, hans teori om trygghet og anerkjennelse hos barn, samt den viktige rollen han tilla sosial tilknytning.

Det er lite forskning på dette området og derfor vanskelig å si om resultatene stemmer med tidligere forskning. Ut i fra antall informanter i denne oppgaven kan man ikke generalisere, men oppgaven kan gi utgangspunkt for videre drøfting om temaet.

English abstract

‘Equity in education for all’ is one of the fundamental principles of the Norwegian school system (Bjørnsrud, 2004). A thorough description of how to ensure this should be stated in each school’s documents of conduct, such as Kunnskapsløftet (2006), Stortingsmelding nr 31 (Regjeringer 2007-2008) and Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998). The subject of this Master thesis is adapted, equal and inclusive education, focusing on pupils suffering from anxiety. Through this thesis, I will take a closer look at these pupils’ educational situations, with the aim to enlighten whether or not ‘educational equity for all’ is truth for pupils struggling with angst, and if so; in which ways their education is adapted to their situation.

Research has shown that ordinary education in Norwegian schools struggles to fulfil the needs of students with varied capabilities and competence. Many believe that the current school system is mostly sufficient for the ‘average pupil’; that the classes are overcrowded; and that equity in education for all is impossible. Furthermore, the practical understanding of the term ‘equity for all’ in education differs from school to school, and teacher to teacher.

Norwegian schools are given more and more governmental attention, with national and local curricula and regulations in constant change, aiming to achieve a better outcome. Higher competence levels of teachers, leaders and pupils are meant to ensure a good learning environment. These changes will undoubtedly leave a mark on the organisational aspect of schools, but the primary aim should still be to create a safe and wholesome learning environment that preserves the individual’s capabilities and competence.

This thesis presents how a selection of teachers and pupils with anxiety reflect upon their everyday lives, and emphasises how they experience ‘equity in education for all’ as it is conducted today, also including what could be done differently. The findings are discussed from a sociocultural perspective, with the following thesis statement:

How can teachers adapt education for pupils suffering from angst?

Based on the research of Thomas Nordahl (2006) and John Hattie (2009), the subject of educational equity is discussed alongside the theories of Maslow (Halse, 1990) concerning development and learning; emphasising the latter's theories of safety, praise and social relations amongst children (Imsen, 2005).

Little research has been conducted around this field, and it is therefore difficult to establish whether or not the results are coherent with previous research. Based on the number of informants presented in this thesis, one cannot generalise; but it does leave the subject open for further discussion.

Vedlegg 1,

Informasjonsskriv til lærerne

Takk for at du vil delta som informant til min masteroppgave. Jeg er pr tiden student ved Høgskolen i Hedmark hvor jeg tar en mastergrad i tilpasset opplæring.

Denne oppgaven skal omhandle elever i grunnskolen som har angst. Dette er en oppgave som krever mye av både meg som intervjuer og de som jeg bruker som informanter, ikke bare rent fysisk, men også psykisk. For informantene vil en slik oppgave medføre at jeg går litt inn i deres «dybde og sjel», noe som for enkelte kan oppleves ubehaglig.

Foreløpig problemstilling i denne oppgaven er:

Hva kan lærere gjøre for å tilpasse opplæringen for elever med angst?

Jeg vil benytte meg av det semistrukturerte intervjuet. Med semistrukturert intervju menes at man i forkant av intervjuet har utviklet en intervjuguide hvor man har med gjennomtenkte spørsmål som man skal bruke overfor informanten. I tillegg vil jeg som intervjuer følge opp de enkelte spørsmålene med mer utdypende spørsmål for at jeg skal kunne få mer utfyllende informasjon som jeg benytter videre i oppgaven

Når man opptrer som intervjuer/forsker, er det viktig å ha fokus på det etiske aspektet i det hele. Særdeles viktig blir dette i et så ømtålig tema som angst. Man vil kunne røre oppunder problemer og vanskeligheter hos informanten man ikke var forberedt på.

Tanken med denne oppgaven er at informantene skal kunne gi innsikt i hva som faktisk er ønskelig at skolen legger til rette for, i forhold til de elevene som har angst. Er det mer timer i skolen? Miljøterapeutisk jobbing? Flere timer til kontaktlærer? Eller hva er det elevene ser som en hensiktsmessig tilpasning av opplæringen? Ved å benytte meg av de kvalitative forskningsmetodene, vil jeg ikke kunne få flertallssvarene, men jeg vil kunne få de mer inngående svarene – de som går i dybden av elevene. Jeg ønsker å kunne få mer kjennskap og

kunnskap om hva som rører seg blant elevene, hva de ønsker og hva vi som lærere i skolen eller skolens ledelse kan gjøre for å hjelpe elevene gjennom en skolehverdag.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg er anonymisert og deltagerne vil ikke gjenkjennes i publikasjonen. Det er kun forsker, veileder og deltagere i prosjektet som har tilgang til forskningsresultatene.

For å kunne gjennomføre intervjuet trenger jeg skriftlig tillatelse fra deg som informant. Ved å signere dette informasjonsskrivet gir du ditt samtykke til å delta i undersøkelsen og at jeg, på forsvarlig måte, kan bruke den informasjonen som kommer frem gjennom intervjuet.

Studien er ikke meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, da studien ikke kommer innunder kriteriene for melding, men jeg vil allikevel følge deres retningslinjer.

Datamaterialet behandles konfidensielt, anonymiseres fra start til slutt og makuleres da oppgaven er ferdig innen utgangen av juni 2016.

Dersom du har spørsmål er du velkommen til å kontakte meg per telefon.

Tusen takk for din deltakelse.

Med vennlig hilsen

Mona Iren Brenna

Tlf. 45213816

Vedlegg 2,

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3,

Intervjuguide, spørsmål til lærerne

Introduksjon

Takk for at du vil delta i denne undersøkelsen. Grunnen til at jeg vil intervju deg om angst, er at jeg ønsker å få en bedre forståelse av hva lærerne tenker om angstbegrepet, fordi det er nettopp de som har opplevd hvordan skolehverdagen har utartet seg ved selv å ha opplevd en utfordrende hverdag. Du er med i undersøkelsen fordi du har kjennskap til og har opplevd hvordan en skolehverdag med angst har utartet seg.

SPØRSMÅL TIL INFORMANTEN

Forskningsspørsmål 1:

Hva legger du i begrepet angst?

1.1 Hvilken undergruppe har du kjennskap til?

1.2 Hvordan opplever du dine møter med elever med angst og kan du beskrive hvilke utfordringer du møter i skolehverdagen?

Forskningsspørsmål 2:

Hvordan er opplæringen organisert for å ivareta elever med angst?

I læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) beskrives tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring som en opplæring som er uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn. En opplæring som gir alle elever like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø. I opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer.

2.1 Hvordan er undervisningen organisert i din klasse for disse elevene, sammen med klassen, ute av klasserommet eller i mindre grupper?

Hva synes du fungerer best, eventuelt hvilke endringer mener du burde vært gjort i ditt tilfelle?

2.2 Stilles det ulike forventninger til disse elevene når det gjelder ansvar for egen læring?

Hva mener du man kan/bør forvente av disse elevene?

2.3 I hvilket omfang (i liten grad, noe, i stor grad) er disse elevene med på å utforme sin egen arbeids/periodeplan?

2.4 Er disse elevene med på å sette sine egne læringsmål?

2.5 Hvilke tilpasninger får disse elevene i ulike situasjoner der angsten blir et stort problem for gjennomføringen av undervisningen?

2.6 Individuelt arbeid med arbeidsplan er vanlig i norske skoler i dag. Hvordan blir elever med angst ivaretatt i slike økter?

Forskningsspørsmål 3:

Blir elever med angst ivaretatt i henhold til lovverk og forskrifter om tilpasset opplæring?

Tilpasset opplæring innebærer organisering av opplæringen ved blant annet valg av metoder, lærestoff og organisering for å sikre at den enkelte utvikler grunnleggende ferdigheter og når kompetansemålene. Tilpasset opplæring innebærer ikke at all opplæring individualiseres, men at alle sider av læringsmiljøet tar hensyn til variasjoner hos dem som får opplæringen.

3.1 Hva er etter din mening den viktigste grunnen til å gi tilpasset opplæring?

3.2 Blir ulike læringsstrategier brukt i ditt tilfelle? Hvilke?

- I tilfelle hvilke, i hvilke fag og hvilke variasjoner blir brukt?

3.3 Når det gjelder gruppearbeid for elever som f.eks har sosial angst, hvilken form for differensiering i forhold til klassens plan for øvrig blir brukt?

3.4 Hva mener du er det viktigste skolen må ta hensyn til når det gjelder tilpasset opplæring i forbindelse med elever med angst?

Forskningsspørsmål 4:

Gode relasjoner mellom lærer og elev, elev og elev har vært mye i fokus de siste årene. Mange mener at positive, konsistente og emosjonelle bånd mellom lærer og elev er viktig for at elevene skal trives på skolen. Andre mener at relasjonene mellom elevene er like viktig.

4.1 Hvordan tror du gode relasjoner til lærere påvirker barn med angst?

4.2 Har du noen tanker om hvordan lærere kan bygge gode relasjoner til elever med angst?

4.3 Hvilken betydning mener du medelever har for elever med angst?

Hvorfor mener du det?

Forskningsspørsmål 5:

Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring. (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift, herunder læreplanverket. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan den utøves, vil variere blant annet i forhold til alder og utviklingsnivå. Elevmedvirkning forutsetter kjennskap til valgmuligheter og deres mulige konsekvenser. Arbeidet med fagene vil på ulike måter bidra til at elevene blir kjent med egne evner og talenter. Det vil øke deres muligheter for medvirkning og evne til å ta bevisste valg. (Utdanningsdirektoratet, 2006)

5.1 Hvordan tror du elevmedvirkning vil påvirke læringssituasjonen for elever med angst?

5.2 Hvilke arbeidsmåter mener du vil fungere best for elever med angst?

Selvstendig arbeid, grupper, klasseromsundervisning etc.

Hvorfor mener du det?

Vedlegg 4

Informasjonsskriv til elever med foresatte

Takk for at du vil delta som informant til min masteroppgave. Jeg er pr tiden student ved Høgskolen i Hedmark hvor jeg tar en mastergrad i tilpasset opplæring.

Denne oppgaven skal omhandle elever i grunnskolen som har angst. Dette er en oppgave som krever mye av både meg som intervjuer og de som jeg bruker som informanter, ikke bare rent fysisk, men også psykisk. For informantene vil en slik oppgave medføre at jeg går litt inn i deres «dybde og sjel», noe som for enkelte kan oppleves ubehaglig.

Foreløpig problemstilling i denne oppgaven er:

Hva kan lærere gjøre for å tilpasse opplæringen for elever med angst?

Jeg vil benytte meg av det semistrukturerte intervjuet. Med semistrukturert intervju menes at man i forkant av intervjuet har utviklet en intervjuguide hvor man har med gjennomtenkte spørsmål som man skal bruke overfor informanten. I tillegg vil jeg som intervjuer følge opp de enkelte spørsmålene med mer utdypende spørsmål for at jeg skal kunne få mer utfyllende informasjon som jeg benytter videre i oppgaven

Når man opptrer som intervjuer/forsker, er det viktig å ha fokus på det etiske aspektet i det hele. Særdeles viktig blir dette i et så ømtålig tema som angst. Man vil kunne røre oppunder problemer og vanskeligheter hos informanten man ikke var forberedt på.

Tanken med denne oppgaven er at informantene skal kunne gi innsikt i hva som faktisk er ønskelig at skolen legger til rette for, i forhold til de elevene som har angst. Er det mer timer i skolen? Miljøterapeutisk jobbing? Flere timer til kontaktlærer? Eller hva er det elevene ser som en hensiktsmessig tilpasning av opplæringen? Ved å benytte meg av de kvalitative forskningsmetodene, vil jeg ikke kunne få flertallssvarene, men jeg vil kunne få de mer inngående svarene – de som går i dybden av elevene. Jeg ønsker å kunne få mer kjennskap og

kunnskap om hva som rører seg blant elevene, hva de ønsker og hva vi som lærere i skolen eller skolens ledelse kan gjøre for å hjelpe elevene gjennom en skolehverdag.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg er anonymisert og deltagerne vil ikke gjenkjennes i publikasjon. Det er kun forsker, veileder og deltagere i prosjektet som har tilgang til forskningsresultatene.

For å kunne gjennomføre intervjuet trenger jeg skriftlig tillatelse fra deg som informant. Ved å signere dette informasjonsskrivet gir du ditt samtykke til å delta i undersøkelsen og at jeg, på forsvarlig måte, kan bruke den informasjonen som kommer frem gjennom intervjuet.

Studien er ikke meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, da studien ikke kommer innunder kriteriene for melding, men jeg vil allikevel følge deres retningslinjer.

Datamaterialet behandles konfidensielt, anonymiseres fra start til slutt og makuleres da oppgaven er ferdig innen utgangen av juni 2016.

Dersom du har spørsmål er du velkommen til å kontakte meg per telefon.

Tusen takk for din deltakelse.

Med vennlig hilsen

Mona Iren Brenna

Tlf. 45213816

Vedlegg 5,

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 6,

Intervjuguide, spørsmål til elevene

Introduksjon

Takk for at du vil delta i denne undersøkelsen. Grunnen til at jeg vil intervjuere elever om angst er at jeg ønsker å få en bedre forståelse av hva elevene selv tenker om angstbegrepet, fordi det er nettopp de som har opplevd hvordan skolehverdagen har utartet seg ved selv å ha opplevd en utfordrende hverdag. Du er med i undersøkelsen fordi du har kjennskap til og har opplevd hvordan en skolehverdag med angst har utartet seg.

SPØRSMÅL TIL INFORMANTEN

Forskningsspørsmål 1:

Hva legger du i begrepet angst?

1.1 Hvilken undergruppe mener du at du tilhører?

1.2 Hvordan opplever du ditt tilfelle og kan du beskrive hvilke utfordringer du møter i skolehverdagen?

Forskningsspørsmål 2:

Hvordan er opplæringen organisert for å ivareta elever med angst?

I læreplanverket for Kunnskapsløftet beskrives tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring som en opplæring som er uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn. En opplæring som gir alle elever like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø. I opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer.

- 2.1 Hvordan er undervisningen organisert i din klasse for disse elevene, sammen med klassen, ute av klasserommet eller i mindre grupper?
Hva synes du fungerer best, eventuelt hvilke endringer mener du burde vært gjort i ditt tilfelle.
- 2.2 Stilles det ulike forventninger til disse elevene når det gjelder ansvar for egen læring?
Hva mener du man kan/bør forvente av disse elevene?
- 2.3 I hvilket omfang (i liten grad, noe, i stor grad) er disse elevene med på å utforme sin egen arbeids/periodeplan?
- 2.4 Er disse elevene med på å sette sine egne læringsmål?
- 2.5 Hvilke tilpasninger får disse elevene i ulike situasjoner der angsten blir et stort problem for gjennomføringen av undervisningen?
- 2.6 Individuelt arbeid med arbeidsplan er vanlig i norske skoler i dag. Hvordan blir elever med angst ivaretatt i slike økter?

Forskningsspørsmål 3:

Blir elever med angst ivaretatt i henhold til lovverk og forskrifter om tilpasset opplæring?

Tilpasset opplæring innebærer organisering av opplæringen ved blant annet valg av metoder, lærestoff og organisering for å sikre at den enkelte utvikler grunnleggende ferdigheter og når kompetansemålene. Tilpasset opplæring innebærer ikke at all opplæring individualiseres, men at alle sider av læringsmiljøet tar hensyn til variasjoner hos dem som får opplæringen.

3.1 Hva er etter din mening den viktigste grunnen til å gi tilpasset opplæring?

3.2 Blir ulike læringsstrategier brukt i ditt tilfelle? Hvilke?

- I tilfelle hvilke, i hvilke fag og hvilke variasjoner blir brukt?

3.3 Når det gjelder gruppearbeid for elever med f.eks sosial angst, hvilken form for differensiering i forhold til klassens plan for øvrig blir brukt?

3.4 Hva mener du er det viktigste skolen må ta hensyn til når det gjelder tilpasset opplæring i forbindelse med elever med angst?

Forskningsspørsmål 4:

Gode relasjoner mellom lærer og elev, elev og elev har vært mye i fokus de siste årene. Mange mener at positive, konsistente og emosjonelle bånd mellom lærer og elev er viktig for at elevene skal trives på skolen. Andre mener at relasjonene mellom elevene er like viktig.

4.1 Hvordan tror du gode relasjoner til lærere påvirker barn med angst?

4.2 Har du noen tanker om hvordan lærere kan bygge gode relasjoner til elever med angst?

4.3 Hvilken betydning mener du medelever har for elever med angst?

Hvorfor mener du det?

Forskningsspørsmål 5:

Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring. (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift, herunder læreplanverket. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan den utøves, vil variere blant annet i forhold til alder og utviklingsnivå. Elevmedvirkning forutsetter kjennskap til valgmuligheter og deres mulige konsekvenser. Arbeidet med fagene vil på ulike måter bidra til at elevene blir kjent med egne evner og talenter. Det vil øke deres muligheter for medvirkning og evne til å ta bevisste valg. (Utdanningsdirektoratet, 2006)

5.1 Hvordan tror du elevmedvirkning vil påvirke læringssituasjonen for elever med angst?

5.2 Hvilke arbeidsmåter mener du vil fungere best for elever med angst?

Selvstendig arbeid, grupper, klasseromsundervisning etc.

Hvorfor mener du det?